Zur Methodik

des

Deutschen Unterrichtes

auf der

Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums

von

Max Miller

Kgl. Professor am Luitpoldgymnasium München.

München.

Verlag von Eduard Pohl.

1891.

Vorwort.

Über die Methode des deutschen Unterrichtes an den Gymnasien ist schon viel geschrieben und der Gegenstand so allseitig, gründlich und trefflich behandelt worden, daß sich darüber wohl nicht viel Neues mehr wird vorbringen lassen. Wenn also trotzdem so vielfach über die verhältnismäßig geringen Erfolge bei diesem Unterrichtsgegenstande geklagt wird, so liegt die Ursache nicht in dem Mangel an Erkenntnis dessen, was hier zum erwünschten Ziele führt, sondern in gewissen Umständen, welche die Übertragung der als richtig anerkannten theoretischen Grundsätze auf die Unterrichtspraxis erschweren.

Der deutsche Unterricht hat vor allem mit einer Schwierigkeit zu kämpfen, die bei andern Lehrgegenständen nicht in demselben Maße vorhanden ist: er ist hinsichtlich seines Erfolges ganz und gar auf die Individualität des Lehrers und der Schüler gestellt; während bei den andern Disziplinen ohne weiteres ein Verfahren nach objektiven Rücksichten befolgt werden kann, muß hier die Methode vielfach auch von subjektiven geleitet sein; während sich der Unterricht in den übrigen Fächern fast durchweg in ausgetretenen Geleisen bewegt und durch die praktische Erfahrung vieler Jahre Weg und Richtung vorgezeichnet sieht, muß hier der Lehrer die Bahn selbst suchen und ebnen, auf welcher er die Schüler zum Ziele führen will. In einem Maße, wie bei keinem anderen Unterrichtszweige ist hier zur Erreichung des Zieles die aktive Teilnahme des Schülers in Anspruch genommen; er muß nicht bloß den von außen dargebotenen Lehrstoff aufnehmen und geistig verarbeiten, sondern er muß auch aus sich heraustreten, sein Inneres erschließen und seinen Gedanken und Empfindungen Ausdruck verleihen. Nun sind aber unsere Schüler gerade in einem Alter und einer Ver-

fassung, welche auf die hiezu nötige geistige Energie und Klarheit des Denkens vielfach störend einwirkt.

Mit diesem Umstande muß der Lehrer rechnen: er muß wohl bemessen, wie viel er der Klasse zutrauen darf; er muß individualisieren, sich in das jugendliche Denken hineinzuleben verstehen, ermuntern, anregen und das Selbstvertrauen wecken und fördern.

Das erfordert ebenso sehr Verständnis für die Aufgabe, als Neigung dafür. Ohne diese gibt es Mißgriffe beim Unterrichte, welche auf Jahre hinaus schaden können. Läßt sich aber jeder Lehrer, dem dieser Unterricht, namentlich in den untersten Klassen, anvertraut wird, auch angelegen sein, sich mit den pädagogischen Grundsätzen, von denen derselbe geleitet sein muß, vollständig vertraut zu machen? Kennt er insbesondere die geistige Verfassung und die Leistungsfähigkeit eines Knaben, der eben aus der Volksschule kommt? Kennt er die Methode, nach welcher derselbe bisher unterrichtet worden ist, und ist er im stande und willens, auf demselben Grunde auf- und fortzubauen?

Nur derjenige Lehrer, der in allen diesen Dingen fest ist, wird sich mit Liebe und Hingabe dem deutschen Unterrichte widmen. Er wird ihn wertschätzen und die Wertschätzung desselben wird sich von ihm auch auf die Schüler übertragen. Leider ist es in dieser Beziehung noch nicht überall so bestellt, wie es im Interesse der Sache wünschenswert wäre. Die Zeit ist zwar vorüber, liegt aber noch nicht so weit hinter uns, da man eine Stunde „Deutsch" gerne durch einen anderen Gegenstand ersetzte; aber das Deutsche tritt in der Praxis gar oft noch bezüglich der Wichtigkeit, die man ihm beimißt, hinter anderen Gegenständen zurück. Wir sind gegen Verstöße im Deutschen viel weniger empfindlich, als gegen solche in fremden Sprachen: schlechte Aussprache, Fehler gegen die Orthographie, Grammatik, Stilistik empören uns bei letzteren oft mehr, als bei der Muttersprache. Wenn der deutsche Unterricht der heutigen Volksschule so rühmlich dasteht, so liegt die Ursache unter anderm auch darin, daß man ihn für den wichtigsten ansieht und sich demselben mit aller Liebe hingibt.

Ist die Wertschätzung des deutschen Unterrichtes schon von nationalem Standpunkte aus dringend geboten, so ist dies nicht minder aus erziehlichen Rücksichten der Fall. Es gibt keinen Unterricht, der so sehr, wie dieser, das geistige Leben des Schülers so allseitig anregt, auf seine Individualität so unmittelbar einwirkt und zugleich neben

der formalen Bildung auch von so eminent praktischer Bedeutung für sein künftiges Berufsleben ist.

Ein weiterer Mißstand in der Praxis des deutschen Unterrichtes liegt darin, daß das Schriftliche auf der unteren und mittleren Stufe unserer Gymnasien zu sehr in den Vordergrund gestellt, die Leistungen der Schüler fast nur danach bemessen werden und infolge dessen die Lektüre und der mündliche Vortrag zu wenig gepflegt wird. Die Schüler dahin zu führen, daß sie einen Aufsatz schreiben können, in dem ein gegebener Gedanke sachlich richtig und erschöpfend, stilistisch richtig und korrekt entwickelt wird, ist ohne Zweifel ein erstrebenswertes Ziel des deutschen Unterrichtes*) — aber es ist nicht zu übersehen, daß dies erst das Ziel der gesamten gymnasialen Bildung ist und erst auf der obersten Stufe angestrebt werden kann, wo die Schüler gereifteren Verstand, erweiterte Kenntnisse und auch einen gewissen Grad von Geschmack besitzen. Wir müssen daher den deutschen Unterricht am Gymnasium als ein Ganzes betrachten und bestrebt sein, auf den unteren Stufen für die oberste vorzubereiten. Dies thun wir, wenn wir die jungen Leute dahin zu bringen suchen, erst ordentlich anzuschauen und aufzufassen, richtig zu sprechen, korrekt zu schreiben, mit Interesse und Verständnis zu lesen, und dann Gedanken, zu denen die Anschauung und Lektüre den Stoff liefert, mit einem gewissen Grade von Selbständigkeit, einfach, klar und geordnet, anfangs mündlich und später schriftlich in zusammenhängender Darstellung wiederzugeben. Häufig aber leidet der Unterricht daran, daß schon gleich anfangs über das Ziel hinausgeschossen wird. Man läßt zu früh schreiben. Mancher Lehrer der untersten Klassen will schon sein Aufsätzchen haben. So gewöhnen sich die Schüler schnell daran, Gedanken, die sie nicht haben, durch Phrasen zu ersetzen, und lernen nie oder nur schwer, einfach, natürlich und vernünftig zu schreiben.

Damit aber ein zielbewußtes Streben nach Lösung der gemeinsamen Aufgabe des deutschen Unterrichtes am Gymnasium, die auf der obersten Stufe ihre Erledigung findet, ermöglicht wird, müssen alle Lehrer des Deutschen in den einzelnen Klassen zusammenwirken und den Unterricht einheitlich von Stufe zu Stufe fortführen; dann

---

*) aber ja nicht das einzige; Gewandtheit im mündlichen Gebrauche der Sprache und Belesenheit in der deutschen Literatur sind ebenso wichtig!

wird sich auch im Deutschen ein planmäßiges, schon äußerlich sofort erkennbares Fortschreiten in den Leistungen der Schüler erzielen lassen.

Schließlich wird bemerkt, daß in der vorliegenden Arbeit im allgemeinen der Lehrplan für die bayerischen Gymnasien ins Auge gefaßt wurde, jedoch ohne Anspruch darauf, etwa Direktiven für die Methode in den einzelnen Klassen geben zu wollen. Der Verfasser einer derartigen Arbeit hat zu gewärtigen, schon in prinzipiellen Fragen Widerspruch zu finden, wie viel mehr erst bei Einzelnheiten ihrer Durchführung! Daher wird er sich damit begnügen müssen, seine Anschauung dargelegt zu haben, um es den Lesern anheimzugeben, zu entscheiden, ob oder in wie weit sie sich damit einverstanden erklären können. Die Sache des deutschen Unterrichtes erscheint aber wichtig genug, daß jeder nach seinem Teile bestrebt sei, zu ihrer Förderung beizutragen.

Inhalts-Verzeichnis.

Die Anschaulichkeit des Unterrichtes.

I.

„Die Anschauung ist der Beginn des Erkennens. Man erkennt aber die Sache noch nicht wahrhaft, wenn man von ihr eine unmittelbare Anschauung hat. Die vollendete Erkenntnis gehört nur dem reinen Denken der begreifenden Vernunft an, und nur derjenige, welcher sich zu diesem Denken erhoben hat, besitzt eine vollkommene, bestimmte, wahre Anschauung. In der unmittelbaren Anschauung hat der Geist zwar die ganze Sache vor sich; aber erst in der zur Form der einfachen Anschauung zurückkehrenden, allseitig entfalteten Erkenntnis steht die Sache als eine in sich gegliederte, systematische Totalität vor demselben." (Hegel.)

Die Anschauung richtet sich also zunächst auf das Ganze, dann zerlegt sie dieses in seine Teile, gliedert und unterscheidet und endet mit der Zusammenfassung der einzelnen Teile zum Ganzen.

Die Anschauung kann eine äußere sein, wenn nämlich die Wahrnehmung unmittelbar durch die Sinne erfolgt; Objekte derselben sind: konkrete Gegenstände (eventuell Abbildungen), das sichtbare und hörbare Wort (in Schrift und Sprache). Die Anschauung kann eine innere sein, wenn in dem Bewußtsein aus Vorstellungen, über die man bereits verfügt, neue hervorgerufen werden; so z. B. beim Grammatik-Unterrichte, wenn die Ableitung einer Regel aus Beispielen (des Übungsbuches), Mustersätzen, Paradigmen oder dem Sprachgefühle des Schülers selbst erfolgt (induktive Methode).

Diesterweg stellt folgende Grundsätze auf: „Beginne den Unterricht stets auf dem geistigen Standpunkte des Schülers! Gehe vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entfernten, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten!"

Die durch einmalige Anschauung erworbene Kenntnis ist aber in der Regel noch nicht vollständig und allseitig genug, um völlig klar im Geiste festgehalten zu werden; sie muß demnach durch Übung ausgebildet und durch längeres Verweilen bei derselben gekräftigt und geistig verarbeitet werden. Daher die weitere Forderung Diesterwegs:

„Verteile und ordne den Stoff so, daß, wo es nur möglich ist, auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt!"

Richtig sagt schon A. Comenius: „Bei jedem Gegenstande verweile man so lange, bis er gründlich erfaßt ist. Man muß sich also vor Überstürzung hüten, daß man niemals zum Folgenden übergeht, während das Vorhergehende noch nicht hinreichend und sorgfältig genug festgestellt ist. Der eilt genug, der nie vom Wege abweicht, und ein Verzug, der entsteht, um die Elemente recht festzustellen, ist noch keine Verzögerung, sondern ein ausgezeichnetes Ersparnis für die leichte und schnelle Bewältigung des Folgenden. Alles, was vorgetragen und vom Verstande recht erfaßt worden ist, muß auch dem Gedächtnisse fest eingeprägt werden. Es folgt hieraus, daß die Bildung nicht zur Dauerhaftigkeit gelangen kann ohne möglichst häufige Wiederholungen, welche zugleich möglichst gut veranstaltet werden müssen."

Vielfache Wiederholung und Übung nach bestimmten Abschnitten — methodischen Einheiten — dient also zur Erweiterung, Vertiefung und Befestigung des Verständnisses. Die Übung des Richtigen wird zur Gewöhnung an das Richtige. Erst bei zeitweisem Stillestehen und Aussetzen des Fortschreitens kann der Geist das Aufgenommene verarbeiten und durchdringen.

Die Schüler fassen in der Regel schnell, aber häufig nur für den Augenblick, nicht nachhaltig. Unter der Menge des nachdrängenden Lehrstoffes verwechseln oder vergessen sie das Gelernte oft ebenso schnell wieder.

Selbstverständlich ist es, daß der Schüler nur mit Dingen befaßt werden darf, die innerhalb seines Gesichtskreises liegen, und daß der Lehrstoff möglichst einfach und verständlich gestaltet werde. Aber auch so kann der Lehrer nie vorsichtig genug sein, um sich zu überzeugen, ob den Schülern auch das scheinbar Einfache und Verständliche wirklich geläufig ist; namentlich auf der unteren Stufe. Er wird dann oft die Bemerkung machen, daß Schülern nicht selten die (scheinbar!) gewöhnlichsten Wörter inhaltslos sind, da ihnen die Anschauung mangelt. Das darf aber nicht wundernehmen; denn man bedenke, daß der Anschauungskreis, in dem sich der Unterricht in der Lateinschule bewegt, den meisten Schülern ein neuer und ungewohnter, weil von dem vorausgehenden der Volksschule bedeutend verschiedener, ist. Ist also der Lehrer hierin nicht vorsichtig, so muß der Schüler vieles unverstanden hinnehmen, zum Nachteil für die Gründlichkeit und Solidität seiner geistigen Bildung.

Der Inhalt und die Fassung so vieler Sätze der fremdsprachlichen Übungsbücher bringt ihn ohnehin oft in diese Gefahr; er findet dort oft in abgerissenen Sätzen eine Reihe von Namen und Hinweisungen auf Verhältnisse, die ihn jeden Augenblick vor ein Rätsel stellen.

Aber auch die deutsche Lektüre bietet dem Anfänger vielfach Wörter, deren Bedeutung ihm nicht genügend klar ist.

Es müssen daher alle Wörter, von denen man annehmen kann, daß ihre Bedeutung dem Schüler noch nicht hinlänglich bekannt ist,

erklärt werden, und zwar Sachliches entweder durch Vorzeigung des Gegenstandes selbst (oder Abbildungen), oder durch Vergleichung mit Bekanntem; Abstraktes durch Zerlegung des Begriffsinhaltes, durch Umschreibung, Vergleichung mit Ähnlichem (Synonyma), oder durch etymologische Belehrung. Auf jeden Fall aber sind die Schüler daran zu gewöhnen, sich über alles, was ihnen nicht vollständig klar und verständlich ist, Aufklärung zu erholen und nicht gedankenlos darüber hinwegzugehen. Eine diesbezügliche Frage sei dem Schüler stets gern gestattet!

Bei allem Unterricht aber bedenke man:

Je anschaulicher die Sache behandelt wird, desto leichter wird sie vom Schüler erfaßt und behalten, und desto größer wird sein Interesse und seine Lernlust. Das Interesse aber ist das Alpha und Omega einer jeden Lernthätigkeit, die dauernden Erfolg erringen soll.

Der Schwerpunkt des Unterrichtes liege jedoch stets im Mündlichen! Zur schriftlichen Einübung soll die Thätigkeit des Schülers nur so weit in Anspruch genommen werden, als es zur Befestigung des Erlernten unerläßlich erscheint.

Bei jedem Gegenstande muß der Unterricht dafür sorgen, daß dem Schüler alle Schwierigkeiten klarer Auffassung und Bewältigung des Lernstoffes beseitigt werden. Es muß ihm, so zu sagen, der Boden geebnet und so ein leichtes und sicheres Fortschreiten ermöglicht werden. Dazu dienen: unmittelbare Anschauung von Gegenständen, Abbildungen; Wort- und Sacherklärungen; Musterbeispiele, Paradigmen; Übung und Wiederholung. — Im einzelnen ist folgendes zu merken:

Der Orthographie-Unterricht weist den Schüler fast durchweg auf die äußere, unmittelbare Anschauung an: Auffassung des Wortbildes durch das Auge und das Ohr, Zerlegung in Laute, Vergleichung und Unterscheidung ähnlicher. Vielfache Übung dient zur Einprägung des zur Anschauung Gebrachten.

Hinsichtlich des Gebrauches der Interpunktionszeichen ist es von großer Wichtigkeit, dem Schüler (etwa unter Vorlesung eines Abschnittes aus dem Lesebuche) zur Anschauung zu bringen, daß dieselben den Zweck haben, die Pausen anzudeuten, welche man zur Unterscheidung der einzelnen Gedanken beim Lesen oder Sprechen auch unwillkürlich zu machen pflegt. Es wird auch gut sein, an einem Beispiel zu zeigen, wie falsche Interpunktion oder die Unterlassung derselben manchen Stellen einen verkehrten Sinn geben kann.

Bei den Lese- und Sprechübungen sollen genaue Wort- und Sacherklärungen dafür sorgen, daß die Schüler kein Wort im Munde führen, dessen Bedeutung sie nicht verstehen, keinen Satz aussprechen, dessen Inhalt sie nicht erfaßt haben, kein größeres Ganze behandeln, ohne den Zusammenhang zu überblicken. Wo sich nur immer Unklarheit oder Mangel an Verständnis zeigt, muß durch entsprechende Fragen und Erläuterungen nachgeholfen werden.

Wenig geweckt und gebildet ist bei unseren Schülern der Sinn zur Auffassung von Bestimmungen des Maßes, Gewichtes und der Menge. Sie gehen gerne gedankenlos darüber hinweg. Und doch hängt oft von der richtigen Vorstellung über diese Dinge, scheinbar Nebensachen, das richtige Verständnis des Ganzen ab. Auch bei Vergleichen, bildlichen Ausdrücken, Umschreibungen, versäumen sie gerne, der Sache auf den Grund zu sehen, so daß für sie häufig gerade das, was den Ausdruck anschaulich und deutlich machen soll, verloren geht.

Ausdrucksvolles Lesen und Sprechen, schöne und korrekte Aussprache lernt der Schüler am besten und leichtesten durch das Beispiel des Lehrers, der sich also in dieser Hinsicht der größten Sorgfalt befleißen soll.

Von besonderer Wichtigkeit ist die Unterweisung durch Vorführung von Mustern bei den stilistischen und Aufsatzübungen. Bloße theoretische Erörterungen und Regeln haben hier nie völlig den gewünschten Erfolg. Es handelt sich bei diesen schriftlichen Produktionen um ein Können, welches eine gewisse Gewandtheit voraussetzt, die am sichersten durch Beobachtung und Nachahmung erreicht werden kann. „Ich halte“, sagt Albert Hartert (Programm Gütersloh, worin er 14 Schulaufsätze veröffentlicht), „in erster Linie die Abfassung, dann aber auch die Veröffentlichung solcher Arbeiten für einen recht glücklichen Gedanken. Die bloße Korrektur und die daran anschließende mündliche Kritik der eingelieferten Aufsätze, mag sie auch noch so gründlich und umfassend sein, zeigt dem Schüler wohl, welche Fehler er hätte vermeiden, aber nicht, wie er es besser hätte machen sollen.“ Deshalb soll bei den schriftlichen Bearbeitungen den Schülern an einer Reihe von fertigen Arbeiten das Verfahren gezeigt werden, welches sie bei den ihrigen zu befolgen haben: an den zur Anschauung vorgeführten Musterarbeiten, namentlich des Lehrers, sollen sie praktisch angeleitet werden, wie eine Beschreibung, Erzählung, Schilderung, Abhandlung anzulegen und durchzuführen ist, wie Gedanken zu verbinden und Übergänge zu formulieren sind 2c.; bei Zergliederung derselben soll der Schüler zugleich auf die gewöhnlichen, naheliegenden Fehler bei solchen Arbeiten aufmerksam gemacht werden, um sich davor in acht zu nehmen. Gut wird es auch sein, wenn der Lehrer jedesmal, so oft eine neue Gattung schriftlicher Darstellung zur Behandlung kommen soll, auch eine oder mehrere Aufgaben mit den Schülern selbst im Unterrichte ausarbeitet und ihnen am eigenen Beispiele zeigt, wie er den Stoff zurechtlegt, die Gedanken gruppiert, Haupt- und Nebensache scheidet, Übergänge bildet und wie er — was kennen zu lernen für den Schüler nicht das Unwichtigste ist — den Ausdruck sorgfältig abwägt, schließlich das Ganze noch einmal durchmustert, manches verbessert und präziser gestaltet.

Selbstverständlich müssen die Forderungen an die Leistungsfähigkeit der Schüler in richtigem Verhältnisse zu dem vorhergehenden

Unterrichte stehen. Es wäre also z. B. bei den schriftlichen Arbeiten, welche zur Prüfung der sprachlichen Kenntnisse der Schüler gegeben werden, verfehlt, nach Inhalt und Umfang möglichst erschwerte Anforderungen zu stellen (und das geschieht so gerne!), oder gar Rechenschaft über Dinge zu fordern, die vorher nicht eingehend und gründlich geübt worden sind. Das wäre unbillig und ungerechtfertigt. Bei solchen Arbeiten sollte überhaupt nur die Kenntnis des Notwendigsten und Wichtigsten aus dem behandelten Lehrstoffe verlangt und zur Ausarbeitung hinlänglich Zeit gegeben werden, damit auch der minder Gewandte Gelegenheit findet, sein Wissen zu verwerten. Zu besonderen Leistungen ist den Tüchtigeren bei dem mündlichen Unterrichte genug Gelegenheit geboten. Man sollte also bei solchen Arbeiten immer nur das verlangen, was durchschnittlich von jedem Schüler, auch dem mittelmäßigeren, geleistet werden kann und muß.

Sehr beliebt sind bei vielen Lehrern schriftliche Aufgaben, bei denen die Schüler zur Einübung gewisser Formen von Wörtern oder Verbindungen Sätze aus eigener Phantasie zu bilden haben. Soweit nun letzterer zu derartigen Produkten gewisse Anhaltspunkte gewährt werden, z. B. durch Zugrundelegung eines bestimmten Lesestückes, kann nichts dagegen eingewendet werden. Aber durchaus unvereinbar mit dem Prinzip der Anschaulichkeit ist es, die Schüler hiebei aus dem Leeren schöpfen zu lassen. Man weiß, wie verlegen in solchen Fällen namentlich die jüngeren sind, und wie inhaltslos und nichtssagend dann die oft mit vieler Mühe und unverhältnismäßig großem Zeitaufwande zusammengeschriebenen Sätze sind.

II.

„Jeder Unterricht, der die Intelligenz des Schülers entwickeln und fördern soll, muß Anschauungsunterricht sein. Als Prinzip behält derselbe seine Geltung durch alle Klassen, ja durch das ganze Leben hindurch; denn das anschauliche Denken ist das allein ersprießliche Denken.“ (Kehr.)

Dadurch, daß die heutige Volksschule diesen Grundsatz zum obersten Prinzip ihres Unterrichtes gemacht und in allen Lehrfächern zur Durchführung gebracht hat, ist dieser zu seiner anerkannten Vortrefflichkeit gelangt. Unter Zuhilfenahme äußerer Anschauungsmittel werden dort die ersten Unterweisungen beim Lesen, Schreiben, Rechnen erteilt, der geographische, geschichtliche und naturgeschichtliche Unterricht, so weit als möglich, Schritt für Schritt auf die unmittelbare und mittelbare Anschauung gestützt. Dadurch wird Klarheit der Auffassung erzielt, welche ein sicheres Fortschreiten des Wissens gewährleistet. Finden besondere Übungen, welche zur Bildung des Anschauungsvermögens dienen, als eigene Disziplin zwar nur in den ersten Schuljahren statt,

so werden solche doch auch in den späteren nie aus dem Auge gelassen, so oft die Schüler im Laufe des Unterrichtes mit Dingen bekannt werden, deren Begriff ihnen bisher fremd oder noch nicht hinlänglich geläufig ist.

Solche Übungen eignen sich auch für die unteren Klassen des Gymnasiums, wo sich dem Schüler vielfach eine seinen bisherigen Anschauungen fremde Welt von Gedanken erschließt. Da ergibt sich eine Reihe von Wörtern sowohl im Geographie-Unterrichte (Kunstgegenstände, Tiere, Pflanzen, Mineralien betr.), als auch im Lesebuche und in der Grammatik (deutschen und lateinischen), bei denen eine nähere Besprechung zur Erschließung des Verständnisses unbedingt notwendig erscheint.

Nehmen wir nur aus dem Lateinunterrichte der ersten und zweiten Klasse Wörter, wie: Feldzeichen, Castell, Kriegsschiff, Lager, Legion, Troß, Wall, Herold; Hausrat, Säulenhalle; Landgut, Pflugschar; Hain, Zeder; Salzwerk, Erz; Verfassung, Geisel, Bürge u. s. w., so finden wir darunter gewiß solche, deren richtiges Verständnis dem Schüler ohne eine eingehendere Erklärung nicht möglich ist. Diese wird am zweckmäßigsten beim deutschen Unterrichte, und zwar vor der Erlernung jener Wörter in der lateinischen Grammatik, vorgenommen, indem die Objekte (so weit als möglich unter Zuhilfenahme von Abbildungen) besprochen werden, und das Resultat der Besprechung zu einer (zunächst mündlichen) Darstellung in zusammenhängender Rede (Beschreibung) verwertet wird.

Ebenso ist es mit Wörtern zu halten, welche beim orthographischen Unterrichte zur Besprechung kommen, wenn deren Begriff den Schülern fremd oder nicht vollständig klar ist, z. B.: Beet, Lid.

Abstrakte Begriffe, z. B. ahnden, überführen; widerspenstig, abhold, abtrünnig; Bürde, Buße, Drangsal; Entsagung, Ehrgeiz, Gebärde, Bürgschaft 2c., werden erläutert durch Hinweis auf Thätigkeiten oder Erscheinungen (sei es in Form von einzelnen Sätzen oder einer kurzen Erzählung), die den Begriffsinhalt erkennen lassen. Hier hat die Thätigkeit des Lehrers ein weites, aber auch sehr fruchtbares Feld.

Aber auch in den höheren Klassen ist vielfach Gelegenheit zum Anschauungsunterrichte gegeben. Bei der Lektüre der Klassiker, deren Meisterschaft nicht zum geringsten Teile gerade in der Kunst anschaulicher Darstellung besteht, ist oft von staatlichen Einrichtungen, Gesetzen, Behörden 2c. die Rede; zahlreich sind bei denselben die Erwähnungen von Gegenständen und Erscheinungen der Natur (Gestirne, Veränderungen der Jahreszeiten), sowie der Kunst (Tempel, Statuen, Münzen). Wird nun auch vom Schüler verlangt, daß er bei seiner Vorbereitung auf die Lektüre sich über diese Dinge möglichst Klarheit verschaffe, so kann es für die Befestigung und Vertiefung seines allgemeinen Wissens nur ein Vorteil sein, wenn derartige Dinge

von Zeit zu Zeit auch beim deutschen Unterrichte zusammenfassend besprochen und in Fällen, wo Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten antiker und moderner Verhältnisse gegeben sind, entsprechende Vergleichungen oder Unterscheidungen (als Übungen im mündlichen Vortrage) angestellt werden. Selbstverständlich hat man sich dabei auf das Nächstliegende und das dem Verständnisse des Schülers Angemessene zu beschränken. Es handelt sich dabei nicht um naturwissenschaftliche, kunst- oder staatsgeschichtliche Studien, wohl aber darum, den Blick des Schülers zu schärfen und ihn daran zu gewöhnen, über dem Fernen und Vergangenen das Gegenwärtige und Nahe nicht aus dem Auge zu lassen.

Sehr wichtig ist es ferner, in allen Klassen bei passender Gelegenheit die Aufmerksamkeit der Schüler auf all dasjenige hinzuweisen, was am Studienorte, in der Heimat und der nächsten Umgebung derselben an Interessantem und Merkwürdigem etwa vorhanden ist, und dieselben zu veranlassen, sich darüber näher zu unterrichten (auch Exkurse oder gemeinsame Spaziergänge zu diesem Zwecke zu veranstalten, wäre sehr empfehlenswert).

Die Bestimmung der Anschauungsobjekte ist nach dem Lehrstoffe der Klasse zu treffen, die Zahl derselben nach der Wichtigkeit und der für die Besprechung verfügbaren Zeit zu bemessen.

Auf der untersten Stufe muß die Behandlung des Gegenstandes eingehend unter Zugrundelegung einer bestimmten Disposition vorgenommen werden. Für naturgeschichtliche Gegenstände ziehe man ein Handbuch der Naturgeschichte zu rate! Die Schüler sind durch entsprechende Fragen des Lehrers anzuleiten, den Gegenstand genau ins Auge zu fassen, die einzelnen Teile zu unterscheiden, besondere Eigenschaften und Merkmale zu bestimmen rc. und die Resultate sprachlich scharf zu fixieren.

Für die Beschreibung der **Tiere** kann folgendes Schema dienen (natürlich unter Ausschluß einer streng wissenschaftlichen Behandlung des Gegenstandes): 1. Klasse (Ordnung, Familie), 2. Körperteile (Beschaffenheit), 3. Aufenthalt, 4. Bewegung, 5. Nahrung und Lebensweise (Alter), 6. Eigenschaften (Nutzen, Schaden), 7. etwaige bemerkenswerte Eigentümlichkeiten (mit Bezug auf Sage, Poesie, Geschichte).

Für **Pflanzen**: 1. Art (allgemein), 2. Standort, 3. Teile, deren Gestalt (namentlich der Blätter), Farbe, Zahl der Staubgefäße der Blumen, 4. Zeit der Blüte, 5. Früchte, 6. Nutzen, 7. etwaige besondere Merkmale oder Eigentümlichkeiten. (Bei der Auswahl der Objekte mag man auch daran denken, daß sehr viele Schüler, namentlich in größeren Städten, nicht einmal die Getreidearten oder die Obst- und Waldbäume, Sträucher rc. zu unterscheiden vermögen, resp. an deren Unter-

scheidung gar nicht denken, weil ihre Beobachtungsgabe in dieser Beziehung nicht genügend angeregt worden ist.)

Für Mineralien: 1. Fundort, 2. Gestalt, Farbe, 3. Verwendung, 4. etwaige besondere Bemerkungen.

Für Naturerscheinungen: 1. Entstehung, 2. Art des Erscheinens, 3. Bedeutung für den Menschen.

Für Kunstprodukte: 1. Ort, 2. Verfertiger, 3. Teile, 4. Zweck, 5. etwaige Bemerkung (mit Bezug auf die Geschichte ꝛc.).

Sehr wünschenswert aus naheliegenden Gründen wäre es endlich, den Schülern in anschaulicher Weise (Abbildungen) Belehrungen über einige Hauptorgane des menschlichen Körpers (Auge, Ohr, Herz, Lunge, Magen) zu geben, natürlich nur das Wichtigste und Notwendigste, in leichtverständlicher Weise, ohne jeden Anspruch auf eingehendere fachwissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes.

Eine recht interessante Studie über „einen allgemein vorbereitenden Kursus der Sexta in einem naturwissenschaftlichen und geographischen Gesamt-Unterrichte“ hat Realgymnasiallehrer W. Zapf im Programm des Realgymnasiums zu Breslau, 1888, veröffentlicht.

Kann auch der in dieser Schrift dargestellte Lehrgang an unserer Sexta nicht ganz durchgeführt werden, so bietet derselbe doch so viel Anregung und brauchbaren Stoff zur praktischen Verwertung beim deutschen Unterrichte an der Unterstufe, daß wir die Kenntnisnahme derselben jedem Lehrer dringend empfehlen möchten.

Vielen Stoff zur Verwendung für den Unterricht bietet: Petersen, Anschauungs- und Denkübungen (Halle, Buchh. des Waisenhauses).

In jeder Schulbibliothek sollen ferner die „naturwissenschaftlichen Elementarbücher“, Straßburg, Verlag von K. Trübner, und zwar in mehreren Exemplaren vorhanden sein, um den Schülern Gelegenheit zu geben, sich auf eine recht praktische und anregende Weise über naturwissenschaftliche Fragen zu unterrichten. Die Elementarbücher sind in Elsaß-Lothringen, Baden, Hessen und in Bayern (unterm 28. März 1877) zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken an den Mittelschulen empfohlen.

Sehr lesenswert und belehrend ist: Grube, Natur- und Kulturleben in vergleichenden Bildern (Wiesbaden, Kreidel).

Auch die Bibliothek „Das Wissen der Gegenwart“ (Leipzig, Freytag) enthält einzelne Darstellungen, die, anziehend und gemeinverständlich geschrieben, von den Schülern nicht ohne Nutzen gelesen werden; z. B. „Die Insekten nach ihrem Nutzen und Schaden“ von Dr. Taschenberg; „Licht und Wärme“ von Dr. Gerland.

Manche Jugendschriften bieten den Schülern recht anziehenden und lehrreichen Anschauungsstoff, geeignet, ihre Beobachtungsgabe an-

zuregen; so z. B. Spemanns illustrierte Knabenzeitung „Der gute Kamerad" (Stuttgart) u. a.

Sehr anschaulich geschrieben und die Beobachtungsgabe der Schüler anregend ist: Die Tierwelt des Alltagslebens von W. Kaulen, (Frankfurt a. M., Sauerländer).

Grammatik.

Die Aufgabe des Unterrichtes in der deutschen Grammatik besteht in der Förderung des Sprachbewußtseins und der Sprachfertigkeit des Schülers. Das Lehrverfahren hat sich hier wesentlich anders zu gestalten, als bei dem Unterrichte in der Grammatik einer fremden Sprache, wie denn auch der Schüler an das Studium beider unter ganz verschiedenen Voraussetzungen und Zielen herantritt. In dem einen Falle handelt es sich um die Erlernung eines bisher Fremden und Unbekannten, in dem andern darum, etwas bisher Bekanntes und längst Geübtes zu klarem Bewußtsein zu erheben.

Während daher beim Unterrichte in der Grammatik einer fremden Sprache ein streng systematischer Lehrgang am Platze ist, erscheint für den grammatischen Unterricht in der Muttersprache ein Verfahren angezeigt, bei welchem das Sprachgefühl des Schülers angeregt, seine Beobachtungsgabe in Anspruch genommen und derselbe so zur Erkenntnis des Richtigen hingeführt wird.

Die Methode hat sich demnach in den unteren Klassen enge an die der Volksschule anzuschließen, welche von Produkten der lebendigen Sprache (Sentenzen, Volkssprichwörtern, Bibelsprüchen, Mustersätzen) ausgeht und an diesen die grammatischen Belehrungen vornimmt.

Diese praktische, induktiv-heuristische Methode ist allein dem Auffassungsvermögen der Schüler der unteren Klassen entsprechend. Es wäre verfehlt, hier einen Unterricht zu erteilen, der, lediglich von objektiven Rücksichten geleitet, das wissenschaftliche System, aber keineswegs die Natur des Schülers im Auge hat. Gegen diese Methode haben sich schon Männer wie J. Grimm und Ph. Wackernagel aufs entschiedenste ausgesprochen. Nägelsbach hält einen formalen Unterricht in den unteren Klassen für peinlich und unnütz und sagt, jene falsche Methode komme ihm gerade so vor, wie wenn man dem Kinde, damit es gehen lerne, die Mechanik des Gehens beibringen wollte. Schrader äußert sich in dieser Beziehung folgendermaßen:

„Ein systematischer Unterricht in der deutschen Grammatik, namentlich in der Formenlehre auf den unteren und mittleren Lehrstufen, ist nicht nur überflüssig, sondern in mehr als einem Betreffe

geradezu schädlich. Die nötige Bekanntschaft mit den allgemeinen Formen und Kategorien der Sprache erwirbt der Schüler am leichtesten und klarsten in einer fremden Sprache! Nicht indem er sie in ihre Formen auflöst, bildet er sich in der Muttersprache; er kennt und gebraucht diese Formen längst, ehe er das Schulzimmer betritt; und wie man überhaupt dekliniert und konjugiert, lernt er am Latein."

Damit soll nun freilich nicht gesagt sein, daß ein grammatischer Unterricht im Deutschen überhaupt nicht nötig oder nur so gelegentlich zu betreiben sei. Es handelt sich hier nur um die Methode der Belehrung. Denn daß ein grammatischer Unterricht auch im Deutschen nicht entbehrt werden kann, ist erwiesen und auch von dem als Sprachforscher bekannten Lazarus Geiger in einer Programm-Abhandlung (Frankfurt 1870) in höchst geistvoller Weise dargelegt worden. Die Direktorenversammlung der Rheinprovinz 1881 hat sich in demselben Sinne ganz entschieden ausgesprochen. Auch die neue bayerische Schulordnung nimmt diesen Standpunkt ein.

Nach den heutzutage geltenden Anschauungen handelt es sich bei diesem Unterrichte an unseren Gymnasien um folgende Fragen:

1. Was braucht der Schüler, weil es ihm ohnehin aus dem praktischen Gebrauche der Sprache geläufig ist, nicht erst nach grammatischen Regeln zu erlernen?
2. Welche Kenntnisse in der Grammatik der Muttersprache gewinnt der Schüler zugleich mit dem Studium der lateinischen Grammatik?
3. Welche Abschnitte der deutschen Grammatik erheischen eine besondere, eingehendere Unterweisung?

Zum Ersten gehören alle jene Fälle, in denen der Schüler vermöge seines natürlichen Sprachgefühls ohnehin das Richtige trifft. So z. B. wäre es überflüssig zu lehren, resp. auswendig lernen zu lassen, daß „bei den Substantiven auf en, chen und lein im Dativ Plural die Kasusendung wegfällt." Wird je ein Schüler gegen diese Lehre fehlen, auch wenn er die Regel nicht gelernt hat? Überflüssig wäre es, lernen zu lassen, daß selbander, selbdritt Zahlwörter sind; daß man statt „der zweite" auch „der andere" sagt, statt „zweifach" auch „zwiefach"; ferner daß Adjektiva, wie golden, jährlich, viereckig &c. &c. nicht kompariert werden.

Solcher Fälle gibt es sehr viele, sowohl in der Deklination und Konjugation, als auch in der Syntax. Sie alle aufzuzählen ist nicht nötig; jeder Lehrer kann sie leicht selbst erkennen.

Verfehlt ist es ferner, wenn der Schüler Dinge erlernen soll, für die er zunächst noch zu wenig Verständnis besitzt, oder die er lediglich des grammatischen Wissens halber, ohne praktischen Zweck, erlernen muß und daher nur als Ballast in sein Gedächtnis aufnimmt. Bei jedem Lernen muß der Lernende das Gefühl haben, daß er sich dabei etwas aneignet, was ihm als geistiger Besitz nützlich

und wertvoll ist. Daher muß der Unterricht auch die praktische Seite im Auge haben. Non multa, sed multum! Nicht alles, was zum System gehört, oder was der Lehrer etwa dort oder da noch zu sagen wüßte, paßt für den Schüler, sondern dieser soll nur das lernen, was er nötig hat und brauchen kann.

Zu schwierig für das Verständnis des Sextaners, vielleicht auch des Quintaners, ist z. B. der Gebrauch der Präpositionen: gemäß, halber, ob, binnen, kraft, laut, behufs, bezüglich, hinsichtlich, rücksichtlich, ungeachtet, zufolge. Es nützt für seine Sprachbildung so viel wie nichts, wenn er dieselben auswendig lernen oder gar Sätze bilden soll, worin dieselben vorkommen. Vor der Hand versteht sie der Schüler nicht, und bei entwickelterer Sprachfertigkeit, die erst durch umfassendere Lektüre erzielt wird, lernt er die Bedeutung und den Gebrauch derselben von selbst kennen. Dann erst ist es Zeit, sie in den Bereich theoretischer Unterweisung zu ziehen.

Nicht viel Wert hat es, den Schüler mit dem Auswendiglernen von Wörtern, die bei verschiedenem Genus verschiedene Bedeutung haben, wie Koller, Stift, Bulle, Mast, Schwulst, Sprosse, Erkenntnis, Steuer 2c. zu befassen. Diese lernt er mit der Zeit von selbst kennen; daher genügt ein gelegentlicher Hinweis bei der Lektüre.

Zu schwierig ist endlich für den Anfänger die Deklination der Fremdwörter, mit denen er ja ohnehin zunächst noch nicht operieren kann.

Beim Studium der lateinischen Grammatik lernen die Schüler zunächst die grammatischen Bezeichnungen auch für die deutsche. Ebenso sollen Belehrungen über die allgemeinen sprachlichen Kategorien, über die Wortarten, über konkrete und abstrakte Substantiva, über Deklination und Konjugation, über Einteilung der Numeralia und Pronomina, über attributive und prädikative Form und Geltung eines Adjektivs, über Hilfsverba und eigentliche Verba, über transitive, intransitive, reflexive und unpersönliche Verba u. dgl. mehr bei der Behandlung der lateinischen Grammatik gegeben und durch vergleichende Gegenüberstellung der beiden Sprachen (in den Flexionsformen, den Geschlechtsregeln, der Konjugation u. s. w.) klar gemacht und durch zahlreiche Übungen befestigt werden. Ebenso muß der Unterricht in der Kasus- und Satzlehre unter Berücksichtigung und Vergleichung der sprachlichen Erscheinungen beider Sprachen erteilt werden, so daß man sich in den deutschen Lehrstunden wesentlich darauf beschränken kann, wiederholende übersichtliche Zusammenstellungen vorzunehmen (vgl. den Lehrplan des Casseler Gymnasiums S. 26). —

Besondere, eingehendere Behandlung in der deutschen Grammatik erheischen aber die Fälle, in welchen das unsichere Sprachgefühl eine besondere Unterstützung und Regelung braucht, wie in der Deklination von Substantiven mit oder ohne Adjektiv, des persönlichen und relativen Pronomens, der Konjugationsformen vieler Verba

und im Gebrauche gewisser Präpositionen. Aber auch hier ist von der Anschauung auszugehen und sind die Schüler anzuleiten, die Sprachgesetze durch eigene Beobachtung zu erkennen.

Wozu braucht dann der Schüler die Grammatik? Nicht zum Erlernen der „Regel", insoferne ihm dort die sprachliche Erscheinung zum ersten Male entgegentritt, sondern zur Befestigung der gewonnenen sprachlichen Kenntnisse in Fällen, bei denen er zwar auf anschaulich praktische Weise, mit Hilfe seines eigenen Sprachgefühls, zur Erkenntnis des sprachlich Wichtigen hingeführt werden kann, aber doch zur Sicherheit im Gebrauche desselben der Hilfe des Gedächtnisses bedarf. Das Öffnen der Grammatik soll also nicht vor, sondern nach dem Unterrichte geschehen. Ferner bedarf der Schüler die Grammatik zum Nachschlagen in zweifelhaften Fällen. (Vergl. O. Brenner, vom Unterricht in der deutschen Grammatik, Blätter f. d. bayer. G.-Sch.-W. 1890, X. Heft).

Die Grammatik aber bei der Durchnahme von Übungsstücken des Lesebuches gelegentlich zu behandeln, geht nicht an; das steht schon vor allem mit dem Zwecke des letzteren im Widerspruche. Außerdem aber bieten, wie Kehr (Praxis der Volksschule) richtig bemerkt, die Lesestücke diejenigen Spracherscheinungen, welche zum Sprachbewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen dar, oder wenigstens die zur Erläuterung des Sprachgesetzes nötigen Sprachformen sind in dem betreffenden Lesestücke mit anderen Formen so bunt vermischt, oder doch räumlich meist so von einander getrennt, daß der Schüler die betreffenden Formen erst mühsam zusammensuchen muß. Dagegen empfiehlt sich bei diesem Unterrichte der Gebrauch eines eigens zu diesem Zwecke eingerichteten Übungsbuches, welches in hinlänglicher Menge geeignetes Material zur praktischen Verarbeitung des sprachlichen Lehrstoffes bietet.

Was nun den Unterricht der ersten Klasse des Näheren betrifft, so ist folgendes zu bemerken:*)

Zur Kenntnis des Genus der Substantiva gelangen die Schüler im allgemeinen durch ihr eigenes Sprachgefühl, das seine Ausbildung besonders durch den mündlichen Verkehr und die Lektüre erhält. Indessen ist es durchaus nicht überflüssig, ihre Aufmerksamkeit in dieser Beziehung auf eine Reihe von Wörtern hinzulenken, bei denen in der Umgangssprache erfahrungsgemäß gerne gefehlt wird.

Bei der Deklination ist von der Betrachtung von Paradigmen und dem Hinweise auf die Veränderungen, welche die Wörter im Satze erleiden (erst anschaulich, dann durch Nachschlagen in der

*) Da es sich im nachfolgenden weniger um die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen, als um die Entwickelung des Lehrganges handelt, so ist es jedem Lehrer leicht, da, wo sich Abweichungen von den offiziellen Vorschriften bezüglich der Zuweisung des Lehrstoffes an die einzelnen Klassen ergeben, das Betreffende für den bestimmten Unterricht auszuwählen.

Grammatik) auszugehen. Der Schüler muß durch eigene Anschauung zur Erkenntnis der Deklinationsregeln hingeführt werden. Die Endungen sind deshalb anfangs besonders betonen zu lassen. Bei der Einübung der lateinischen Deklination ist auf die deutsche möglichst Rücksicht zu nehmen. Die Übungen sollen fast nur mündlich vorgenommen, das Sprachgefühl besonders durch Schärfung des Ohres für die Auffassung und Erkenntnis des Sprachrichtigen gebildet werden.

Bei der Konjugation sollen die Schüler an passenden Sätzen (die das Übungsbuch in genügender Zahl bieten muß) vor allem die Genera des Verbums unterscheiden lernen. Hierauf sollen sie, wiederum auf induktiv-heuristische Weise, teils in Sätzen, teils in zusammenhängenden Lese- und Übungsstücken die Infinitive und die Participien des Aktivs und Passivs kennen lernen. Nun erfolge die Einübung der mit „werden" gebildeten Tempora im Indikativ des Aktivs und Passivs, mündlich, in zahlreichen Beispielen, welche dem Übungsbuch oder Lesebuch entnommen sind!

So fahre man fort, unter Benützung des durch das Übungsbuch gebotenen Anschauungsmaterials, den Schüler die übrigen Zeiten erkennen zu lassen! Daran schließe sich die Erkenntnis des Personenverhältnisses und die Einübung der Hilfszeitwörter!

Nachdem die bisher gewonnenen Kenntnisse durch zahlreiche Übungen befestigt worden sind, gehe man zur Einübung der übrigen Modi, des Konjunktivs und Imperativs, über!

Nach den Verbis mit schwacher Konjugation wird zu denen mit starker geschritten, wobei der Schüler die unterscheidenden Merkmale beider durch Anschauung selbst zu finden hat. Bei der Einübung derselben soll man besonders auf die Schärfung des Gehörsinnes zur Auffassung und Unterscheidung des Richtigen hinstreben; daher sollen die betreffenden Formen recht gründlich, mit sorgfältiger Rücksichtnahme auf lautrichtige Aussprache, durchgenommen werden. Da es bei diesen Verben aber auch zahlreiche Veränderungen nicht nur im Stammvokal, sondern auch in den Konsonanten gibt, so ist das Augenmerk der Schüler auf diese besonders hinzulenken und empfiehlt es sich, die bemerkenswertesten derselben auch schriftlich aufzeichnen zu lassen, damit sich das Auge an die richtige Schreibung derselben gewöhne.

Besondere Schwierigkeiten machen dem Anfänger die Formen des Konjunktivs Imperfekti mehrerer Verba mit starker Konjugation, da der Gebrauch desselben nicht so häufig, wie der des Indikativs, der Umgangssprache aber und dem bisherigen Sprachgebrauche des Schülers fast fremd ist. Deshalb ist auf die mündliche Einübung desselben große Sorgfalt zu verwenden.

Von den Präpositionen sollen nur die mit dem Dativ und die mit dem Accusativ behandelt werden. Die Behandlung sei aber eine praktische, d. h. sie sollen nicht mechanisch auswendig gelernt, sondern so eingeübt werden, daß dabei das Ohr geschärft und zur Auffassung des

Richtigen befähigt wird; also besonders durch scharfe Betonung der Endungen beim Lesen und bei der Durchnahme von Übungsbeispielen im Übungsbuche. Besondere Berücksichtigung erheischen hiebei jene Präpositionen, bei denen falsche Verbindungen in der Umgangssprache häufig sind, z. B. mit, bei, von.

Bei schriftlichen Übungen soll sich die Aufgabe des Schülers darauf zu beschränken haben, daß er zu gegebenen Präpositionen den richtigen Kasus von (ebenfalls gegebenen) Substantiven (mit Artikel, Adjektiv) setze, oder daß er Sätze ergänze, indem er einen passenden Präpositionalausdruck auf eine bestimmte Frage einsetzt. Das ist genug Arbeit für ihn; sie ist nützlich, wenn er dabei die Kasusendung, um welche es sich handelt, ordentlich ins Auge faßt und sich einprägt, welchen Kasus die Präposition regiert. Dagegen empfehlen sich solche Aufgaben nicht, bei welchen die Schüler bloß die Angabe erhalten: „Bildet Sätze, worin die Präpositionen ꝛc. vorkommen!"

Aus der Satzlehre sollen die Schüler das Subjekt, Prädikat, Objekt und Attribut kennen lernen, aber nicht durch Regeln, sondern auf praktische Weise, am geeignetsten bei Gelegenheit der Übersetzungen im deutsch-lateinischen Übungsbuche. Erst dann, wenn sie die Sache praktisch geübt haben, erfolge die Erlernung der betreffenden Definitionen aus der Grammatik!

Lehrstoff.

Substantiv: 1. das Genus solcher Substantive, welches in der Umgangssprache häufig falsch gebraucht wird; 2. Deklination des Substantivs (schwache und starke), Umlaut.

Adjektiv: 1. Deklination eines Adjektivs (vor dem Substantiv) mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel und ohne diese; 2. Komparation.

Pronomen: 1. das persönliche; 2. das demonstrative.

Verbum: 1. Aktiv und Passiv (unterscheiden); Infinitiv und Particip; 2. die Zeiten der Hilfsverba und der Verba mit schwacher Konjugation; 3. die Modi derselben; 4. die Verba mit starker Konjugation.

Präpositionen: die Präpositionen mit dem Dativ und die mit dem Accusativ.

Die Klassifikation der Zahlwörter wird bei dem betreffenden Abschnitte der lateinischen Grammatik erlernt.

Satzlehre: die Unterscheidung von Subjekt, Prädikat, Attribut, Objekt; Aussage- (Behauptungs-), Frage- und Befehlsatz.

Interpunktion: der Gebrauch des Punktes, des Frage- und Rufzeichens sind auf anschaulich-praktische Weise an Beispielen des lateinischen und des deutschen Übungsbuches zum Verständnisse zu bringen; ebenso aus der Lektüre der Gebrauch des Apostrophs und Gedankenstriches.

II. Klasse.

Die Deklination mehrerer Adjektiva beim Substantiv, z. B.: der berühmte tapfere Anführer; ein einziger, enger Zugang (der Schüler lerne und beobachte aus Beispielen, wann und warum zwischen Adjektiven ein Komma zu setzen ist!); ein guter neuer Wein (ein guter, neuer Wein); einige berühmte Männer etc. Die Einübung erfolge vorzugsweise mündlich, unter scharfer Betonung der Endungen! Das Gefühl für das Richtige wird hier mehr durch Übung des Ohres, als des Auges vermittelt.

Die Klassifikation der Pronomina und Adverbia wird aus der lateinischen Grammatik kennen gelernt. Zur Unterscheidung des relativen und des demonstrativen „der, die, das“, die dem Anfänger oft schwer fällt, muß dieser auf anschauliche Weise durch Vorführung zahlreicher Beispiele (im Übungsbuche) angeleitet werden. Mit einer bloß theoretischen Erklärung ist hier bei Schülern, deren Sprachgefühl noch mangelhaft ist, nichts gedient. Deshalb darf der Lehrer nicht unwillig werden, wenn ihnen anfänglich die Unterscheidung etwas schwer fällt. Ähnlich verhält es sich mit der Unterscheidung des fragenden und des relativen Pronomens „wer, was?“

Von den Präpositionen übe man die mit dem Dativ und Accusativ in praktischen Beispielen zuerst anschaulich und mündlich! Das Auswendiglernen aus der Grammatik soll nachfolgen!

Eingehendere Wiederholung und Übung der imperativischen und konjunktivischen Formen der Verba, namentlich derer mit starker Konjugation (vergäße, schliffe, kröche), an deren Gebrauch die Schüler noch nicht gewohnt sind, sowie der Hilfszeitwörter (werde, Plural: würden, habe, Plural: hätten) erst mündlich in Beispielen, dann aus der Grammatik!

In der ersten Klasse hat der Schüler die Teile des Satzes als Subjekt, Prädikat, Objekt und Attribut kennen gelernt; nun kommt die Unterscheidung der Modalverhältnisse in solche der Zeit, des Ortes, der Weise, des Grundes, Mittels, sowie die Erklärung dieser Begriffe in anschaulicher Weise an Musterbeispielen, z. B.: die Sonne leuchtet. Die Sonne beleuchtet — die Erde. Die Sonne beleuchtet — mit ihren Strahlen — die Erde. Die Sonne spendet der Pflanzenwelt die zu ihrem Gedeihen notwendige Wärme. — Damit in Verbindung soll das Wesen der transitiven und intransitiven, reflexiven und unpersönlichen Verba dem Schüler zur Anschauung gebracht werden! Die Erlernung der betr. Regeln folge nach!

Von den Nebensätzen ist nur der Relativsatz, und zwar zunächst nur der eigentliche (attributive), zu betrachten und seine Bedeutung als Attribut zur Anschauung zu bringen, z. B. der fleißige Schüler = der Schüler, welcher fleißig ist. — Alexander, König von Macedonien = (jener) Alexander, welcher König von Macedonien war. — Die

gefangenen Römer = diejenigen Römer, welche gefangen genommen waren (solche Relativsätze heißen auch Attribut- oder Adjektivsätze).

Schon bei diesen ersten Übungen in der Satzlehre soll eindringlich darauf hingewiesen werden, daß die Reihenfolge der Wörter im Satze keine willkürliche oder gleichgültige, sondern eine gesetzmäßige ist und daß eine Abweichung davon durch Gründe gerechtfertigt sein muß. Eine Versäumnis in dieser Beziehung von Seite des Unterrichtes hat zur Folge, daß sich die Schüler bei ihren Aufsätzen oft Verstöße gegen die richtige Wortfolge zu schulden kommen lassen, die vom Standpunkte des natürlichen Sprachgefühls und der Logik getadelt werden müssen. (Gewiß fällt es dem Schüler der zweiten Klasse nicht schwer, einzusehen, daß der Sinn nicht ganz der gleiche ist in Sätzen, wie: Der Gärtner pflegt den Garten — den Garten pflegt der Gärtner; ich habe dich damit gemeint — dich habe ich damit gemeint — damit habe ich dich gemeint 2c. 2c.; oder daß es verfehlt ist, zu sagen: Bei dieser Arbeit werden große Anforderungen gestellt an den Fleiß des Schülers — an den Fleiß des Schülers werden große Anforderungen bei dieser Arbeit gestellt.)

Lehrstoff:

Deklination der Adjektiva. Die Präpositionen mit dem Dativ und Accusativ. Die Teile des einfach erweiterten Satzes. Der (eigentliche) Relativsatz. Das Komma beim Relativsatze. Die Pronomina werden bei Behandlung der lateinischen Grammatik miterlernt.

III. Klasse.

Die Deklination der Eigen- und Fremdnamen.

Die Präpositionen mit dem Genitiv, sowie die mit dem Genitiv und Dativ. Dabei genügt es nicht, wenn der Schüler dieselben auswendig weiß, sondern es ist darauf zu sehen, daß ihm die Bedeutung der einzelnen Präpositionen klar werde. Dies gilt besonders von denen, die in der Umgangssprache fast nicht gebraucht werden und mehr der Schriftsprache angehören, wie: ungeachtet, trotz, unbeschadet, vermöge, laut, kraft. Die Bedeutung solcher Präpositionen ist in Sätzen zur Anschauung zu bringen, aus denen der Schüler deren Verwandtschaft mit ihm bereits bekannten Wörtern ersieht; z. B.: Der Hirsch entgeht leicht seinen Verfolgern; das vermag er durch die Schnelligkeit seiner Füße. — Solange der Unterricht währt, soll Ruhe herrschen.

Schriftliche Aufgaben, bei denen der Schüler einfach angewiesen wird, Sätze zu bilden, in denen gewisse Präpositionen vorkommen, sind auch für diese Klasse nicht zu empfehlen.

Bei der Lehre von den Arten der Nebensätze gehe man vom Hauptsatze aus und zeige, wie einzelne Satzglieder in Sätze verwandelt

werden können, welche Nebensätze heißen, weil ihre Form die Beziehung auf einen anderen Satz erkennen läßt, der Hauptsatz ist.

Die Bestimmung derselben nach äußeren Kennzeichen, statt nach ihrem Gedankeninhalte, resp. ihrem logischen Verhältnisse zum Hauptsatze, ist ein mechanisches Verfahren, das keinen bildenden Wert hat.

Beispiele: Wir verlangen von euch Gehorsam (= daß ihr gehorsam seid — gehorsam zu sein): Objekt, Objektsatz. — Wir erwarten von euch das Geständnis der Wahrheit (daß ihr die Wahrheit gesteht). Objekt, Objektsatz. — Wir denken nicht an eine Änderung der bestehenden Verhältnisse (= daran, die bestehenden Verhältnisse zu ändern): Objekt, Objektsatz. — Der Feige verdient Verachtung (Wer feige ist 2c. 2c.): Subjekt, Subjektsatz. — Das Streben nach Gelderwerb hat seine Berechtigung (= Geld zu erwerben): Attribut, Attributsatz. — Manche thuen ihre Schuldigkeit bloß aus Furcht vor Strafe (weil sie Strafe fürchten): Grund, Kausalsatz. — Sie zogen zur Verteidigung ihrer Freiheit gegen den Feind (um zu verteidigen): Absicht, Finalsatz.

Die Nebensätze stehen ebenso, wie die Satzteile, denen sie entsprechen, auf die Fragen was? was für? warum? u. s. w., ein Umstand, worauf von den Schülern sehr genau zu achten ist. Sie sollten anfangs immer veranlaßt werden, die Sätze zu examinieren und dann den Nebensatz mit Rücksicht auf die Frage, auf welche er antwortet, zu bestimmen. — Es wird deshalb gut sein, bei den ersten Übungen in umgekehrtem Verfahren auch Nebensätze in einfache Glieder des Hauptsatzes verwandeln zu lassen, z. B.: Als die Sonne aufging, herrschte Stille (wann? beim Aufgang der Sonne).

Bei der Lehre der Nebensätze soll ferner unter Vorführung einer Reihe zusammenhängender Haupt- und Nebensätze (im Lehr- oder Übungsbuche) den Schülern zur Anschauung gebracht werden, daß der Hauptsatz jedesmal auch den Hauptgedanken enthält (beziehungsweise fortleitet), während die Nebengedanken (als ergänzende) in den Nebensätzen verteilt sind. Dadurch wird das Gefühl für die richtige logische Gedankenverbindung, die beim Aufsatze eine so wichtige Rolle spielt, gebildet, und darin besteht der Nutzen dieser Lehre überhaupt. — Die subordinierenden Konjunktionen und deren Klassifikation wird bei diesen Übungen gelegentlich kennen gelernt; darauf folge die Memorierung derselben nach der Grammatik!

Bei der Durchnahme der lateinischen Kasuslehre soll der beiderseitige Sprachgebrauch verglichen und jedesmal die der lateinischen entsprechende Wendung im Deutschen festgestellt werden. Solche Übungen dienen zur Förderung der Kenntnisse in beiden Sprachen. Man betrachtet übrigens bei den Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische oft nicht genugsam, wie viel den im sprachlichen Ausdrucke noch keineswegs gewandten Schülern bezüglich der Unter-

scheidung synonymer Wendungen zugemutet wird. Die lateinische Grammatik bietet in der Regel für jedes lateinische Wort nur einen einzigen deutschen Begriff, während derselbe in den Übersetzungsaufgaben vielfach durch synonyme Ausdrücke ersetzt wird. Daraus ergeben sich für die Anfänger oft Schwierigkeiten. In vielen Fällen beruht die Unfähigkeit, den deutschen Ausdruck richtig ins Lateinische zu übersetzen, lediglich auf dem Mangel an rechtem Verständnisse des deutschen Ausdruckes und dem Unvermögen, denselben durch entsprechende synonyme Wendung dem lateinischen konform zu gestalten. Dies findet sich namentlich bei Verbis, die, abweichend vom Deutschen, mit zwei Kasus verbunden werden, wie piget, interest, opus est, bei Verwandlung ins Passiv u. s. w.

Besonders ersprießlich ist die eingehendere Vergleichung des beiderseitigen Sprachgebrauches bei Behandlung der modalen Verhältnisse, die der Lateiner mit dem Ablativ ausdrückt. Beispiel: Es sei der ablativus instrumenti zu erklären! Der Lehrer gibt den Schülern den Satz: „Die Abteilung überschritt den Fluß" — und frägt: „Wie?" Antwort: „Zu Fuß; auf Flößen; auf einer Brücke; mittels Fahrzeuge; in Schiffen; mit Hilfe von Brettern oder Baumstämmen (auf welche man sich stützte)". Welche Wendungen gebraucht also der Deutsche, um das Mittel bei einer Thätigkeit auszudrücken? Antwort: „Zu, auf, mittels, in, mit Hilfe von". Regel: Im Lateinischen wird das Mittel bei einer Thätigkeit (instrumentum) durch den bloßen Ablativ, ablativus instrumenti, ausgedrückt; also hier: pedibus 2c. Erst nach dieser Entwicklung werde die betreffende Regel in der lateinischen Grammatik nachgelesen! Auf solche Weise zur Beobachtung und Unterscheidung des beiderseitigen Sprachgebrauches hingeführt, gewinnt der Schüler ein wirkliches, d. h. klares und sicheres Verständnis.

Übungen zur Unterscheidung synonymer Begriffe können zwar nicht eingehend und systematisch, aber doch gelegentlich betrieben werden. Sie sind sehr förderlich; denn sie zeigen dem Schüler, welch reiche Mittel der Muttersprache zu gebote stehen, um einen Gedanken klar und deutlich bis auf die feinsten Unterscheidungen auszudrücken, und wie wichtig daher die jedesmalige Wahl des treffendsten Ausdruckes ist. Diese Erkenntnis ist für die Schüler um so wichtiger, als dieselben geneigt sind, bei ihren deutschen schriftlichen Arbeiten, wie bei den Übersetzungen aus fremden Sprachen ins Deutsche, sich ohne Wahl des nächstbesten Ausdruckes zu bedienen. Wie viele Wörter gebrauchen sie, ohne ihre eigentliche Bedeutung oder den Unterschied derselben mit Wörtern ähnlichen Sinnes zu kennen! Und doch ist eine genauere Achtsamkeit in dieser Beziehung sowohl im Interesse der Förderung des Sprachbewußtseins, als der Klarheit und Deutlichkeit des Ausdruckes gelegen. Man glaube nicht, daß damit etwa zu hohe Anforderungen an ihre Denkkraft gestellt werden!

Ein Beweis, daß dem nicht so ist, liegt schon darin, daß sie erfahrungsgemäß für solche Unterweisungen großes Interesse bekunden. Freilich muß die Auswahl der zur Besprechung kommenden Wörter ihrem Verständnisse angemessen sein. Man beachte aber nur, daß denselben beim Studium der lateinischen Kasuslehre und bei den Übersetzungen ins Lateinische oft Unterscheidungen, welche schon einen ziemlich hohen Grad von Denkfertigkeit voraussetzen, ohne weiteres Bedenken zugemutet werden, z. B. die Unterscheidung des subjektiven und objektiven Genitivs, die verschiedene Übersetzung von „haben", brauchen und gebrauchen, unwillig sein und Widerwillen haben; entbehren — mangeln — bedürfen — vermissen; folgen, nachfolgen, verfolgen; befehlen, befehligen; zwingen, bezwingen; gewähren, bewähren, gewährleisten ꝛc. Gelegenheit zur Einübung von Synonymen bietet die Lektüre und der Unterricht in der Grammatik, namentlich der lateinischen.

Schriftliche Arbeiten sollen nur gegeben werden, soweit solche zur Einübung und Befestigung des Erlernten unumgänglich notwendig erscheinen. In diesem Falle ist aber zu verlangen, daß die Aufgaben in formeller Hinsicht durch den vorhergehenden mündlichen Unterricht genügend vorbereitet und den Schülern in materieller Hinsicht die Bearbeitung möglichst erleichtert werde. Zu letzterem Zwecke empfiehlt es sich, denselben einen bestimmten Abschnitt aus der Geschichte oder aus der Lektüre zu grunde zu legen, woraus der Schüler die Gedanken schöpfen kann.

Von den Unterscheidungszeichen ist der Gebrauch des Kommas sorgfältigst einzuüben, beziehungsweise darauf zu halten, daß die Schüler auf die Setzung derselben sorgfältig achtgeben.

Lehrstoff.

Deklination der Eigennamen und Fremdwörter. Die Präpositionen mit dem Genitiv, sowie die mit dem Genitiv und Dativ. Die Nebensätze. Die subordinierenden Konjunktionen. Praktische Übungen zur Kasuslehre. Synonyma. Aus der Lektüre: Der Gebrauch des Kommas, Strichpunktes, Doppelpunktes und Anführungszeichens.

IV. Klasse.

Der Unterricht in der vierten und den folgenden Klassen der Mittelstufen tritt in unmittelbare Beziehung zum lateinischen, wodurch ein gründlicheres Verständnis für beide Sprachen zugleich erzielt wird. Die deutsche Grammatik arbeitet hiebei vor.

Bei der Tempuslehre ist der Schüler (vor Durchnahme der betreffenden Regeln in der lateinischen Grammatik) durch Vorführung von Beispielen, in welchen der Unterschied in der Bezeichnung des Zeitverhältnisses in beiden Sprachen deutlich zum Ausdrucke kommt,

anzuleiten, die Eigentümlichkeiten derselben im Gebrauche der Tempora selbst herauszufinden. Desgleichen ist ihm an deutschen Beispielen das Verständnis der Verhältnisse von Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Wiederholung in der Gegenwart und Vergangenheit beizubringen, ehe diese in der lateinischen Grammatik behandelt werden. So z. B. kann der Schüler leicht herausfinden, daß in dem Nebensatze „was geschah“, je nach dem Gedankenzusammenhange das Verhältnis der Gleichzeitigkeit oder das der Vorzeitigkeit gegeben ist: „Cäsar bemerkte, was bei seiner Ankunft im feindlichen Lager geschah (Gleichzeitigkeit); „Cäsar erfuhr, was vor seiner Ankunft im feindlichen Lager geschah“ (Vorzeitigkeit). Im Deutschen steht in beiden Fällen das Imperfekt. — Der Schüler unterscheide die Zeitverhältnisse in den Sätzen: „Ich weiß nicht, wie mir war; ich wußte nicht, wie mir war!“ (in beiden Fällen Indikativ Imperfekti). Er beobachte dann, daß man sagt: „Er weiß nicht, woran er ist; er wußte nicht, woran er war — er wußte nicht, woran er sei!“ (Imperf. Indik. und Konj. — nach?) — Ferner vergleiche er: „Keine Abteilung ging gegen den Feind vor, die nicht große Verluste erlitt — erlitten hätte (dagegen: erlitten hatte?“). Indik. Imperf. hier = Plusquamperf. Konj. bei der Gleichzeitigkeit. Ferner: „Ich wußte, warum ich auf meiner Forderung bestand (bestehen durfte); er wußte, warum ich auf meiner Forderung bestand — bestehe (durfte — dürfe“).

Aus der Beurteilung solcher und anderer Fälle an deutschen Beispielen und deren Vergleichung mit der entsprechenden Übersetzung im Lateinischen bekommt der Schüler ein klares und sicheres Verständnis des Tempus- und Modusgebrauches beider Sprachen, und zwar jedenfalls besser, als wenn er auf den Unterschied erst durch die Regel der lateinischen Grammatik kommen soll (gelangen doch die wenigsten Schüler in letzterem Falle zu der Einsicht, daß auch in der deutschen Sprache Regeln für den Gebrauch der Tempora und Modi existieren).

Bei der Lehre von den Bedingungssätzen ist es für den Schüler wichtig (vor Erlernung der betreffenden Fälle in der lateinischen Grammatik) aus Beispielen zu erkennen, daß der Deutsche bei Annahme sowohl eines möglichen, als auch eines unmöglichen Falles den Konjunktiv des Imperfektums (für die Gegenwart) gebraucht, daß also grammatisch ein äußerer Unterschied nicht zum Ausdruck kommt; die Bestimmung also, ob der Fall als ein möglicher oder unmöglicher betrachtet werden muß, ist nach dem Zusammenhange zu treffen.

Hiebei kann der Schüler darauf hingewiesen werden, daß der Ausdruck der Möglichkeit von dem der Wirklichkeit sich fast nur formell unterscheidet (z. B. wer wüßte nicht = wer weiß nicht; wenn ich erführe = erfahre), daß demnach der Möglichkeitsfall dann gegeben ist, wenn für denselben unbeschadet des Sinnes auch der Wirklichkeitsfall gesetzt werden könnte!

Viele Schwierigkeiten machen den Schülern die sogenannten „Daß-Sätze“, wenn sie dieselben mechanisch nach Regeln aus der lateinischen Grammatik lernen sollen und das Verständnis derselben nicht vielmehr schon durch Unterweisungen in der deutschen Satzlehre vorbereitet ist. Schon der Ausdruck „Daß-Satz“ ist anstößig, weil er sich auf ein bloß äußerliches und dabei nicht einmal feststehendes, sondern nur zufälliges Merkmal verschiedener Arten von Nebensätzen bezieht. „Daß“ kann einen Subjekt-, Objekt-, Final-, Konsekutiv-, Kausalsatz einleiten; es kann aber auch weggelassen oder durch andere Konjunktionen ersetzt werden, ohne daß der „Daß-Satz“ nach seinem logischen Werte eine Veränderung erleidet. Es ist daher vor allem nötig, daß der Schüler den adverbialen (Final-, Konsekutiv-, Kausalsatz auf die Frage wozu? wie? warum? u. s. w.) von dem Subjekt- und Objektsatze (auf die Frage was? wozu? wofür? u. s. w.) unterscheiden lerne. Bei den letzteren ist wiederum nach ihrem Inhalte, der für sich allein betrachtet werden muß, zu beurteilen, ob sie eine Aussage (Behauptung) oder eine Aufforderung enthalten. — Das Verfahren, die Uebersetzung des „daß“ auf Grund des vorhergehenden Verbums (z. B. sagen, meinen, raten, befehlen) bestimmen zu lassen, ist mechanisch und bei schwächeren Schülern bedenklich, weil sie die mechanisch gelernten Regeln nach einiger Zeit leicht verwechseln. Diese Gefahr besteht nicht, wenn sie sich daran gewöhnen, den Satz nach seinem Inhalte zu prüfen, und von da aus bestimmen lernen, welcher Fall gegeben ist.

Aus der lateinischen Grammatik lernen die Schüler, daß die Konjunktion „daß“ im Lateinischen in gewissen Fällen nicht übersetzt wird (und daß dann die Konstruktion des Infinitiv mit Accusativ eintritt). Anfänger sind geneigt, dies für eine eigentümliche Spracherscheinung des Lateinischen zu halten. Daß ihnen derselbe Fall aber auch im Deutschen schon unzählige Male begegnete, ist ihnen nicht zum Bewußtsein gelangt. In gewissen Fällen ist die Weglassung der Konjunktionen sogar selbstverständlich. Niemand sagt z. B.: ich bitte Sie, d a ß Sie mir gütigst erlauben, d a ß ich hier Platz nehme; ich glaube, d a ß ich befürchten muß, d a ß ich keine Zustimmung finde; sie fragten, d a m i t sie erführen, was geschehen war.

Es ist also falsch, wenn man schlechthin behauptet, die deutsche Grammatik erlerne sich mit der lateinischen von selbst; das ist eben nicht der Fall, wenn beim Unterrichte nicht der beiderseitige Sprachgebrauch in Vergleich gezogen, resp. die Eigentümlichkeit eines jeden zur Anschauung gebracht wird.

Die W e g l a s s u n g d e r K o n j u n k t i o n e n im Konditional-, Komparativ- und Konzessivsätzen ist im Deutschen sehr häufig, im Lateinischen aber nicht angängig. Darauf soll der Schüler aufmerksam gemacht und durch Vorführung zahlreicher Beispiele dahin gebracht werden, daß er mit sicherem Sprachgefühle die einzelnen Arten solcher Nebensätze sofort unterscheiden kann.

Bei der für den Schüler so schweren Lehre vom Gebrauch des Reflexivums für die Kasus des deutschen Personalpronomens der dritten Person ist wiederum von jeder mechanisch zu erlernenden Regel abzusehen. Der Schüler muß angeleitet werden, das reflexive Verhältnis aus dem Inhalte und Zusammenhange zu erkennen, d. h. zu merken, daß es sich im gegebenen Falle um die Beziehung auf die redende oder denkende Person handelt. (z. B.: Der Konsul sagte, ihm liege des Vaterlandes Wohl am Herzen = der Konsul sagte: „Mir liegt des Vaterlandes Wohl am Herzen.“ — Sie versprachen den Bittenden, für sie zu sorgen = Sie versprachen den Bittenden: „Wir werden für euch sorgen.“)

Wie unter „Daß-Sätzen“ pflegt man auch gewöhnlich unter „Relativsätzen“ eine Menge von Nebensätzen ohne weiteren Unterschied in einem Begriffe zusammenzufassen. Es gibt aber eigentlich nur eine Art von Relativsätzen; es sind dies die attributiven, welche einen Gegenstand (auf die Frage welcher? oder was für?) näher bezeichnen. Die übrigen sind Adverbialsätze des Grundes, der Absicht 2c. 2c. Der Gebrauch der relativischen Verbindung ist eben beiden Sprachen (mehr noch der lateinischen) sehr geläufig. Es ist daher richtiger, diese Sätze nicht nach einem äußerlichen Merkmale, sondern nach ihrem Inhalte und ihrer Beziehung als Attribut-, Final-, Kausal-, 2c. Sätze oder attributive, finale, kausale Relativsätze beurteilen zu lassen.

Undeutsch ist es, in finalen Relativsätzen den Konjunktiv zu setzen (wie im Lateinischen), nach den Verben „gehen, kommen, schicken, hinzufügen“, z. B.: Es wurden Gesandte abgeschickt, welche melden sollten — ein Fehler, der sich in Übungsbüchern so häufig findet. Der Schüler soll aus der Vergleichung des beiderseitigen Sprachgebrauches finden, daß der Deutsche bei seiner Ausdrucksweise die Thatsache, der Lateiner die Absicht ins Auge faßt.

Nachdem die einzelnen Satzarten behandelt worden sind, soll der Schüler auch kennen lernen, daß das Verhältnis der einzelnen Nebensätze zum Haupt- resp. übergeordneten Satze nicht das gleiche ist. Die einen, welche notwendige Glieder desselben vertreten (Subjekt, Prädikat, Objekt), sind inniger mit demselben verbunden, können daher als Nebensätze erster Ordnung bezeichnet werden. Die anderen, welche Modalverhältnisse ausdrücken, dienen nicht zur notwendigen Ergänzung, sondern nur zur Erweiterung des Gedankens und stehen daher in einem loseren Verhältnisse zu demselben; sie sind also Nebensätze zweiter Ordnung. Dazu gehören die Attribut-, Kausal-, Final-, Konsekutiv-, Komparativ-, Temporal-, Konzessivsätze.

Die koordinierende Satzverbindung bloß als solche (nach äußerlichen Merkmalen), als kopulative, adversative 2c., kennen zu lernen, ist wertlos. Der Schüler soll vielmehr aus der Betrachtung von Beispielen ersehen, welch bemerkenswerter Unterschied in logischer Hinsicht besteht, ob ein Gedanke dem anderen als Nebengedanke untergeordnet

oder ihm selbständig nebengeordnet wird. Vergl.: Der Marsch wurde nicht weiter fortgesetzt; denn es war bereits Abend — dagegen: weil es bereits Abend war. Im ersten Falle tritt der Gedanke mehr hervor und reiht sich dem ersten ebenbürtig als Hauptgedanke an. Äußerlich gibt sich dieses Verhältnis auch durch die Interpunktion zu erkennen.

Koordinierende Satzverbindungen sind bei Erweiterungen, Erläuterungen, Begründungen von Gedanken am Platze, sowie bei Zusammenfassungen des Vorhergehenden und bei Übergängen. Es ist also für den deutschen Aufsatz sehr wichtig, daß die Schüler mit dem Wesen dieser Verbindung gut vertraut sind. Daher sollen sie geübt werden, z. B. zu einem gegebenen Gedanken eine Begründung, Folgerung, Erklärung, Erweiterung oder Gegenüberstellung zu bilden, oder zwei unter sich nicht direkt zusammenhängende Gedanken durch einen oder mehrere Sätze logisch zu verbinden.

Schriftliche Arbeiten aus der Satzlehre sind bei vielen Lehrern sehr beliebt. Man stellt den Schülern dabei aber gerne die Aufgabe, Satzgefüge zu bilden, die aus einem Konglomerate künstlich in einander gezwängter über-, unter- und nebengeordneter Gedanken bestehen, wobei man ihnen gewöhnlich auch noch die Auffindung des Stoffes selbst überläßt. Welchen praktischen Nutzen sollen aber diese Arbeiten, deren Bewältigung übrigens in der Regel nur wenigen Schülern gelingt, haben? Der dem Schüler angemessene und natürliche Stil ist der einfache, wie aus den Erzählungen unserer besten Jugendschriftsteller genugsam ersichtlich ist. Der verkünstelte und verschränkte Satzbau ist für die einfache Darstellung, wie sie der Schüler lernen und üben soll, Unnatur. Bringt er es übrigens auch bei solchen Aufgaben zu wege, künstliche Satzgefüge zu konstruieren, so muß und wird er doch, sobald er wieder frei von Zwang deutsch schreiben darf, seine Gedanken schlicht und einfach neben einander reihen. — Der geistbildende Wert der Satzlehre besteht lediglich in der Klärung des Sprachbewußtseins, wozu die mündliche Unterweisung und Übung vollends ausreicht, wenn dabei immerhin einigemal auch solche Übungen des höheren Stils vorgenommen werden dürfen.

Lehrstoff:

Tempus-, Modus- und Satzlehre, in Beispielen anschaulich entwickelt, unter vergleichender Gegenüberstellung des lateinischen und deutschen Sprachgebrauches. Die koordinierende Satzverbindung. Die Konjunktionen. Synonyma. Interpunktion: der Strichpunkt und der Gedankenstrich.

V. Klasse.

Perioden: Vorführung einiger kunstreich gebildeter deutscher Perioden nach guten Mustern. Umbildungen lateinischer Perioden in

deutsche zur Übung gut deutscher Wort- und Satzstellung und Gedankenverbindung.

Natürlich müssen die Schüler zuerst angeleitet werden. Zu diesem Zwecke ist vor allem das logische Verhältnis der einzelnen Gedanken festzustellen, die Periode sodann wörtlich zu übersetzen, hierauf unter Berücksichtigung des Umstandes, daß der Deutsche die hypotaktische Gedankenverbindung und die Einfügung der Nebensätze minder liebt, als der Lateiner, die kunstvoll verschlungene periodische Satzverbindung in mehrere koordinierte Sätze aufzulösen, natürlich nur so weit, als dies nötig scheint. Auf keinen Fall dürfen Übersetzungen gestattet sein, wie: „Cäsar, welcher, nachdem er —.“ Ein achtsames Verfahren in dieser Beziehung fördert das Verständnis für den Satzbau beider Sprachen und bewahrt die Schüler von jener unnatürlichen und geschraubten Darstellung, die sich so unangenehm anhört. Wenn die lateinische Sprache ihre Ausbildung im praktischen Leben als öffentliche Rede und als Organ der Beredsamkeit gewonnen und daher einen oratorischen Charakter angenommen hat, so ist das eben eine Eigentümlichkeit, mit der man bei der Übersetzung in das Deutsche rechnen muß.

Von den Übersetzungen in den oberen Klassen kann man jedenfalls mit vollem Rechte verlangen, daß der echt deutschen Satzbildung gebührend Rechnung getragen werde. Selbstverständlich soll dabei auch alles dasjenige, was die lateinische Stilistik mit feinem Verständnisse beider Sprachen lehrt, nicht bloß für die Übersetzung vom Deutschen ins Lateinische, sondern auch vom Lateinischen ins Deutsche gelten! Man wende nicht ein, daß hiedurch dem Schüler zu viel zugemutet werde und daß es bei der Lektüre im allgemeinen genügend sei, wenn derselbe den Sinn und den Inhalt des lateinischen Textes verstehe! Eine undeutsche Übersetzung ist immer etwas Geschmackloses. „Wir lernen fremde Sprachen, um unsere eigene Sprachkraft zu mehren und so unsere gesamte Bildung zu erhöhen.“ (H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 219.) Nachlässigkeit in dieser Beziehung ist eine Geringschätzung der Muttersprache und eine Versündigung gegen den guten Geschmack, die übrigens auch zugleich der Wertschätzung der Klassiker selbst, deren Verdienst nicht zum geringsten Teile in der Musterhaftigkeit der formellen Darstellung liegt, Eintrag thun muß.

Außerdem sind in diesen Klassen etymologische Unterweisungen zu geben. Sie dienen zu einem gündlicheren Verständnisse der Sprache und verschaffen gewissermaßen einen Einblick in das innere Leben und in die Geschichte derselben. Die Schüler haben in diesen Jahren für solche Belehrungen genügende Reife des Verständnisses, wobei ihnen ihre Kenntnisse im Lateinischen und Griechischen zu statten kommen. Der Lehrstoff bezieht sich auf die Laut- und Wortbildungslehre. Derselbe kann allerdings nicht als eigener Lehrgegenstand systematisch, sondern nur bei Gelegenheit des Grammatikunterrichtes im Lateinischen und

Griechischen, sowie bei den Erläuterungen deutscher Lesestücke behandelt werden. Was an solchen sprachlichen Erscheinungen gelegentlich berührt worden ist, soll später wiederum einigemal im Zusammenhang besprochen und, soweit es nötig erscheint, durch Zusätze weiter entwickelt werden, und es würde sich, wenn sich die Lehrer der einzelnen Klassen über den Stoff verständigen, immerhin etwas Erkleckliches leisten lassen. Ausführlicheres bleibt dem Unterrichte im Mittelhochdeutschen vorbehalten.

Auch ein gelegentlicher Einblick in das interessante Kapitel von der Bildung der Eigennamen und der Entstehung von Ortsnamen darf den Schülern nicht vorenthalten werden (vgl. hierüber Dr. L. Tachau, Über die Behandlung einiger Abschnitte der deutschen Grammatik; Programme, Frankfurt a. M. 1888).

Sehr fördersam hinsichtlich der Ausbildung des sprachlichen Bewußtseins ist es endlich, wenn die Schüler angehalten werden, die vielen Metaphern zu grunde liegende Anschauung zu erforschen. Die ergiebigste Gelegenheit dazu bietet die Lektüre der Dichter, sowie der alten Autoren, hier wiederum besonders die Betrachtung jener zahlreichen Fälle, in denen die bildliche Ausdrucksweise beider Sprachen auf verschiedenen Anschauungen beruht. Auch schon die lateinische Kasuslehre bietet reichlichen Stoff zu solchen Betrachtungen. —

Wenn auch der eigentliche grammatische Unterricht schon in der vierten Klasse abgeschlossen wird, so ist doch in den nächsten Klassen bei mancher Gelegenheit ein Eingehen auf Grammatisches nur zu sehr geboten: Fehler gegen die Richtigkeit in bezug auf Wortfolge, Satzbau, Interpunktion, Gedankenverbindung geben immer wieder Veranlassung zu Erklärungen und Besprechungen.

Gelegentliche Besprechungen synonymer Ausdrücke dürfen nie außer acht gelassen werden.

Lehrmittel:

Als Nachschlagebuch für die Hand des Lehrers:

Die deutsche Sprache, Grammatik von Wetzel (Berlin);

ferner:

Bauer, Etymologie der deutschen Sprache (Beck, Nördlingen).

Wilmanns, Schul-Grammatik (Berlin, Parey).

Frauer, Neuhochdeutsche Grammatik (Heidelberg, Winter).

Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache } (Aarau, Sauerländer).
Götzinger, Deutsche Grammatik in genetischer Darstellung }

Chr. Richter, Synonyma (Paderborn, Schöningh).

Übungsbücher:

J. E. Haselmayer, Deutsches Sprach- und Übungsbuch (Würzburg).

M. Miller, Deutsches Übungsbuch (München, Pohl).

Die Lektüre.

Die Lektüre übt einen so bedeutenden Einfluß auf die Bildung der ganzen Denkweise, den Charakter und die Sprache des Menschen aus, daß ihr nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Sie regt die Beobachtungsgabe an, übt den Verstand, bildet die Sprache, bereichert die Phantasie und veredelt das Gemüt. Den Wert derselben in unterrichtlicher Beziehung erkennt Hegel mit folgenden Worten an:

„Ein richtiges, verständiges Lesen erfordert verständigen, feinen Sinn und vieles Studium; es läßt sich sehr viel daran anknüpfen oder es setzt vielmehr sehr viel voraus. Die mit Reflexion verbundene Übung darin ist bei näherer Erwägung so hoch zu schätzen, daß vielleicht der größte Teil des gewöhnlichen Belehrens und Erklärens, in Volks- wie in Studienschulen, dadurch erspart werden und ganz die Gestalt jenes Unterrichtes annehmen könnte, und daß wir wünschen und hoffen dürfen, diesen Unterrichtsgegenstand, wenn er erst mehr studiert worden, als ein Hauptbildungsmittel behandelt und geübt zu sehen."

Schon in der Übung des guten und korrekten mechanischen Lesens liegt ein Mittel geistiger Zucht: oberflächliche, zerstreute und unaufmerksame Schüler lesen unordentlich; sie überspringen Wörter, lesen falsch, bringen Ausdrücke in den Text, die nicht darin enthalten sind, ändern die Reihenfolge 2c. Ordentliches Lesen erfordert Ruhe, Sammlung, Aufmerksamkeit. Freilich ist nicht zu übersehen, daß es sich bei den Lesefehlern oft nicht lediglich um Nachlässigkeit handelt, sondern auch um einen dem jugendlichen Geiste naturgemäß innewohnenden Mangel an Sammlung, die eben der Leitung und Regelung durch den Unterricht bedarf.

Damit aber die Lektüre ihren Zweck erreiche, muß 1. der Lesestoff ein wahrhaft geistbildender und das sittliche Gefühl veredelnder sein; 2. muß der Lesende mit Interesse zu werke gehen, indem er auf den Inhalt merkt, ihn auffaßt, durchdringt und behält.

Das Lesen hat keinen Wert, wenn der Inhalt den Leser nicht anzieht, ihn nicht gewissermaßen gefangen nimmt und Genuß und Belehrung schöpfen läßt. Der Schüler soll einsehen, daß das Lesen ein Lernen ist; er soll Gedanken sammeln, um sie zu behalten, den vorhandenen Gedankenkreis erweitern und dadurch zu weiterem Denken angeregt zu werden.

Deshalb muß ihn ein planmäßig geleiteter Unterricht an ein Lesen gewöhnen, bei dem er den Blick auf das Ganze hält, fort-

während denkt und mit Herz und Gefühl in Anspruch genommen wird. Der flüchtig und oberflächlich Lesende liest ohne Nutzen; indem er ohne tiefergehendes Interesse über die Sache hinwegeilt, kann das Gelesene keinen bleibenden Eindruck hinterlassen.

Bei den Schülern der unteren Stufe ist in erster Linie auf lautes, deutliches und richtiges Lesen zu dringen: auf die richtige Aussprache der Vokale und Konsonanten, sowie auf die Einhaltung der durch die Interpunktion angedeuteten Intervalle; ferner auf sinngemäßes Lesen: auf die richtige Hebung und Senkung der Stimme, sowie auf die Betonung einzelner Wörter mit Rücksicht auf den Inhalt und logischen Zusammenhang.

Daran muß der Unterricht die sachliche Durcharbeitung knüpfen: die Erklärung aller Ausdrücke und Wendungen, die dem Schüler nicht geläufig sind; sodann folge die Wiedergabe des Inhaltes durch den Schüler!

Wichtig ist, besonders bei der Unterstufe, das Abfragen des Inhaltes, welches den Schüler zwingt, genau auf die Sache einzugehen, scharf zu denken und sich klar auszudrücken. Viele gut beanlagte, aber flatterhafte Naturen, die oberflächlich sind und gerne rasch zum Ende eilen, werden dadurch zu ernsterem und besonnenerem Lesen und Denken hingeführt.

Bei Lektüre von Gedichten empfiehlt sich folgender Gang: 1. Die sachliche Vorbereitung, d. h. kurze Feststellung dessen, was der Schüler in geschichtlicher, geographischer, naturgeschichtlicher (bei höheren Klassen auch literaturgeschichtlicher) Hinsicht zum Verständnisse des Inhaltes zu wissen nötig hat; 2. das Lesen; 3. die grammatische Erörterung, soweit soche unumgänglich notwendig erscheint; 4. die logische Entwicklung; 5. die ästhetische Würdigung; 6. wiederholte Lektüre. — Der Zweck der Lektüre eines Gedichtes ist nur dann erreicht, wenn das Gemüt des Lesers in die rechte Stimmung versetzt, d. h. der Inhalt mit dem Herzen aufgenommen und des Dichters Empfindung zu eigenem Gefühle gemacht wird.

In den mittleren Klassen sind die Schüler zu ausdrucksvollem Lesen anzuleiten, bei welchem die durch den Inhalt des Gelesenen in der Seele des Lesenden erregten Empfindungen durch die Veränderung der Stimme zum Ausdrucke gebracht werden. Ausdrucksvolles Lesen ist namentlich bei poetischen Stücken zu üben, weil erst dadurch der Inhalt der Dichtung zur wahren Geltung gebracht wird.

Mustergültige Vorlesungen von Seite des Lehrers selbst sind sehr zu empfehlen. Wo die unmittelbare, lebhafte Anteilnahme des Lehrers beim Leseunterrichte fehlt, geht es matt und mangelt es den Schülern am rechten Interesse. Bei der richtigen Leitung desselben aber ist es nicht schwer, einen wahren Wetteifer unter ihnen zu erwecken und die Lehrstunde zu einer anregenden und genußreichen zu machen.

Die Hauptsache bleibt aber immer die Auffassung und Durch-

dringung des inneren Gehaltes des Gelesenen, die Beurteilung der dargestellten Zustände und Charaktere, die Vergleichung mit ähnlichen rc., so daß der Inhalt der Lektüre wahrhaft belehrend, bildend und veredelnd wirkt. Es empfiehlt sich daher, um die Schüler zu aufmerksamem Lesen anzuhalten, in jeder Lesestunde durch einen oder mehrere derselben (nur nicht etwa bloß durch denjenigen, der eben vorgelesen), den Hauptinhalt des Gelesenen frei wiedergeben zu lassen, teils nach einzelnen Abschnitten, teils nach dem Schlusse des Ganzen. Vor dieser Inhaltswiedergabe durch die Schüler sorge aber der Lehrer dafür, daß ihnen das Verständnis schwierigerer Ausdrücke und Gedanken, sowie die Einsicht in den Aufbau, in die Gliederung und Entwicklung des Ganzen, das Achten auf die Übergänge und manche stilistische Besonderheiten und Vorzüge des Lesestückes durch entsprechende Fragen und Winke (aber nur soweit das unumgänglich notwendig erscheint, ohne jede Weitschweifigkeit) ermöglicht werde! Zugleich sehe er darauf, daß die Antworten in ganzen Sätzen, grammatisch und logisch korrekt, bündig und fließend gegeben werden!

Da dies den im Denken und Sprechen immerhin noch minder gewandten Schülern Schwierigkeiten macht, so empfiehlt es sich, namentlich anfangs, daß der Lehrer selbst hie und da Rekapitulationen des Gelesenen vorträgt oder Antworten formuliert und so den Schülern an eigenem Beispiel anschaulich darlegt, wie sie dabei zu werke gehen müssen. Mit der bloßen Rüge einer ungeschickten Antwort oder Inhaltsangabe ist für die Unterweisung des Schülers nichts gethan; er soll vielmehr erst durch den Unterricht lernen, wie er dabei verfahren muß.

Während sich Schüler der unteren Stufe bei Inhaltswiedergaben so ziemlich an den Wortlaut des Originals halten dürfen, sollen die Schüler der mittleren Stufe lernen, in eigenen Worten den Sinn des Gelesenen, und zwar die Hauptsache unter Weglassung des Nebensächlichen, wiederzugeben, also mehr selbständig über die Sache sich zu äußern, ohne sich an den Wortlaut des Gelesenen zu binden, so daß dabei das rein Referierende und die persönliche Anschauung vorherrscht. Bei dieser Gelegenheit hat der Schüler auch zu zeigen, ob er die Sache richtig aufgefaßt hat, während hinwiederum die Art und Weise seiner Auffassung und Darstellung dem Lehrer einen Gradmesser für die Beurteilung seiner geistigen Reife bietet.

Der S t o f f für die S c h u l l e k t ü r e ist zunächst durch das eingeführte Schullesebuch bestimmt; doch ist damit der Lesestoff noch nicht erschöpft, mit dem sich der Schüler im Interesse seiner Gesamtbildung befassen soll.

Denn das Lesebuch kann seiner Bestimmung nach, nämlich Muster der deutschen Literatur zu bieten, selbstverständlich nur eine Auswahl einzelner der besten Produkte enthalten. Der Lesestoff bedarf daher bei gegebenen Anlässen der Ergänzung. So gibt es z. B. eine Reihe

hübscher Gedichte, auf Lokalsagen, Volksgebräuche, geschichtliche Ereignisse sich beziehend, die im Lesebuche keine Stelle haben, deren Kenntnis aber dem Schüler nicht vorenthalten werden soll, um seine Wißbegierde anzuregen.

Sehr wünschenswert wäre es, daß die Schullesebücher mehrere Proben von Volksmundarten brächten.

Es ist zu verwundern, daß die schönen Worte Hildebrands, womit dieser den Segen, der aus der richtigen Behandlung derselben erwachsen könnte, gekennzeichnet hat, bisher so wenig Berücksichtigung gefunden haben. „In nichts", sagt er, „läßt sich so leicht die Mannigfaltigkeit des deutschen Wesens und sozusagen auch die innere Größe des Vaterlandes fassen und in nichts so leicht immer gegenwärtig vor Augen haben, als in einiger Kenntnis der verschiedenen Hauptmundarten, wie sie thatsächlich schon ein gewisses Bedürfnis des einzelnen ist, auch unterm Volk, und schon in alter Zeit verbreitet war. Es gibt aber keinen empfänglicheren Boden für das Gefühl dieser wunderbaren Mannigfaltigkeit, als das farbenprächtige Kindergemüt, dem sonst nach der gewöhnlichen Lehrweise die Dinge so einfach ohne ihre Farben, ja auch ohne ihre schaubaren Formen, vorgesetzt werden, wie in kalte gerade Linien umgesetzt, das heißt eigentlich zerstört. Brächte vollends der Lehrer eine wissenschaftliche, geschichtliche Kenntnis der deutschen Sprache mit, so könnte das alles ein noch weit höherer Lehrstoff werden." — „Man sollte wenigstens den besten unserer mundartlichen Dichter in den Lesebüchern Raum geben (Storm, Gerth, v. Kobell), namentlich dem Altmeister Hebel. Auch der in seiner Art wahrhaft klassische Fritz Reuter ließe sich fruchtbar machen, allerdings weniger für die untersten Klassen" (Buchheim, Zum deutschen Unterricht, Programm Zittau 1891, im III. Abschnitte, der die Behandlung der Volksmundarten in der Schule zum Gegenstand hat. Vergl. ferner: Krumbach: „Beiträge zur Methodik der Lese- und Sprachübungen in den unteren Klassen höherer Lehranstalten", Programm, Wurzen 1889, wo dieser Gegenstand (Mundarten) Seite 16—30 in interessanter Weise eingehend besprochen wird).

Die Musterstücke des Lesebuches sind nur Bruchstücke der Literatur. Schlimm wäre es daher, wollte sich der Schüler damit begnügen, nur seinen Inhalt (vielleicht auch nicht einmal diesen vollständig!) kennen zu lernen. Würde er in diesem Falle nicht einem Menschen gleichen, der, im Besitze eines Blumenstraußes, auf den genußreichen Anblick der im Frühlingsschmucke prangenden Natur verzichten zu dürfen glaubte? Indem das Lesebuch dem Schüler von dem Schönsten unserer Literatur bietet, will es sein Interesse für diese erregen, nicht befriedigen.

Bei der außerordentlichen Reichhaltigkeit der literarischen Geistesprodukte unseres Volkes und dem hohen Einflusse, welchen die Beschäftigung mit derselben auf die Hebung der geistigen Kraft, auf die Veredlung des Gemütes und Charakters und die Förderung der allgemeinen Bildung auszuüben geeignet ist, ist es also höchst wichtig, daß

der Schüler, sobald er einen gewissen Grad geistiger Reife erlangt hat, sich umfangreicher mit geeigneter, guter Lektüre beschäftige.

Dienen die Lesestücke des Schullesebuches zu Übungen, bei welchen der Schüler lernt, wie er lesen soll, so soll die Lektüre der Klassiker sein allgemeines Wissen erweitern, den Sinn für das Schöne, Gute und Edle in ihm wecken und fördern, sowie seine nationale Gesinnung heben und kräftigen.

Umfassendere Lektüre (die Beschäftigung mit größeren, zusammenhängenden Ganzen) wird in neuerer Zeit, und vom pädagogischen Standpunkte aus gewiß mit Recht, auch schon für die untersten Klassen verlangt. Gymnasialdirektor Schmelzer vertritt diesen Gedanken in seinem Korreferate bei den Verhandlungen der Direktoren in der Rheinprovinz 1881 „Zur Frage über die Ausdrucksweise der Schüler in der Muttersprache" mit folgenden Worten, die alle Beachtung verdienen: „Ich bin überzeugt, unsere deutschen Lesebücher müssen ersetzt werden durch die Schriftsteller, die Klassiker selbst, und zwar schon in den unteren Klassen. Diese Lesebücher geben statt eines tiefen, erquickenden Trunkes Tropfen der verschiedensten Art, welche die Zunge netzen, ohne zu befriedigen oder zu stärken. Gegen den Gebrauch der Chrestomathien im lateinischen und griechischen Unterricht ist viel gesprochen und geschrieben worden und sie sind schließlich wohl ziemlich beseitigt. Warum hat man diese Chrestomathien für den deutschen Unterricht beibehalten, resp. neu eingeführt? Man gebe solche Sammlungen meinetwegen dem Schüler zur Privatlektüre in die Hand, damit er von Schriftstellern, deren Werke ihm sonst nicht zugänglich sind, das eine und das andere lese! Aber für die Schule ersetze man sie durch Klassiker, und zwar schon in Sexta!

Wenn man dem Schüler der Unterklassen den Gellert, Lichtwer, Hagedorn, den Grimm, Musäus, Hebel &c. in die Hand gibt, bietet man ihm doch etwas ganz anderes, als wenn man mit ihm heute Hebel, morgen Jakobs, übermorgen Pröhle &c. liest. . . . Dadurch, daß man dem Knaben von jedem Gerichte immer nur einen einzelnen Brocken bietet, schafft man in ihm die Hast, die heute dieses und morgen jenes lesen will, aber nichts so liest, daß es im Gedächtnis haftet. Grimms Märchen, Hebels Schatzkästlein und andere Edelsteine unserer Literatur sollte man jeden ein volles halbes Jahr lang und neben ihm nichts anderes dem Knaben in der Schule vorhalten: dann wird er sein Sprachgefühl an ihnen bilden können; heute bekommt der Knabe einen tiefen Eindruck von keinem Schriftsteller." —

Des Vergleiches halber dürfte es vielleicht nicht uninteressant sein, wenn wir hier anführen, wie es in dieser Beziehung an den französischen Unterrichtsanstalten gehalten wird. Nach dem offiziellen Lehrplan vom 22. Januar 1885 werden in der Vorbereitungs-, ersten und zweiten Klasse, ebenso wie bei uns, nur auserwählte Lesestücke

behandelt; diese drei Klassen bilden die Elementarabteilung. In der vierten werden außer prosaischen und poetischen Musterstücken die Fabeln von La Fontaine gelesen; in der fünften: auserwählte Lesestücke prosaischer und poetischer Schriftsteller und La Fontaine: fables; Boileau: épisodes du Lutrin; Racine: Esther; Fénelon: Télémaque; Buffon: morceaux choisis; in der sechsten ausgewählte Lesestücke prosaischen und poetischen Inhaltes französischer Klassiker, ferner: Racine: Athalie; Madame de Sévigné: lettres choisies; Montesquieu: considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains. Das 4. bis 6. Schuljahr bildet die grammatische Abteilung und wird von Schülern mit 11 bis incl. 13 Jahren besucht. — In der siebenten Klasse (14jährige Schüler) werden ausgewählte Stücke aus den Werken von Schriftstellern des 16., 17., 18. und 19. Jahrhunderts gelesen und erklärt, ferner: Corneille (le Cid; Horace); Racine (Iphigénie; les Plaideurs); Boileau (Satires et Epîtres); Bossuet (Discours sur l'histoire universelle, 3e partie); Fénelon (dialogues des morts). In der achten Klasse (15jährige Schüler): Musterstücke wie in der siebenten Klasse; ferner: Chanson de Roland (extraits); Joinville (extraits); Montaigne (extraits); Corneille (Cinna; Nicomède); Bossuet (sermons choisis); Racine (Andromaque; Britannicus); Molière (l'avare; les femmes savantes); La Fontaine (fables: les six premiers livres); La Bruyère; Voltaire (lettres choisies). — In der neunten Klasse (16jährige Schüler) neben ausgewählten Stücken aus den Werken des 17., 18. und 19. Jahrhunderts: Corneille (théâtre); Racine (théâtre); Molière (le Misanthrope; Tartuffe); Boileau (art poétique); La Fontaine (fables, les six derniers livres); Pascal (pensées; provinciales, Ire et IVe); Bossuet (oraisons funèbres); La Bruyère; Fénelon (lettres sur les occupations de l'académie française); Buffon (discours sur le style); Voltaire (siècle de Louis XIV.). —

Umfassendere Lektüre erweitert den geistigen Gesichtskreis, fördert die allgemeine Bildung und das nationale Bewußtsein. Belesenheit lehrt das innere Leben, Denken und Fühlen der Nation verstehen, schätzen und achten. Wer sich der Literatur gegenüber gleichgültig verhält, lernt die Zeit nicht verstehen. Denn in der Literatur, besonders in den Hervorbringungen der Dichter, offenbaren sich die Strömungen des Zeitgeistes und des öffentlichen Bewußtseins. Die Zeitliteratur stellt jedesmal auch ein Stück Zeitgeschichte dar.

Dies gilt natürlich auch von der Vergangenheit. Diese kennen und verstehen zu lernen, sollten also die Schüler außer ihren geschichtlichen Studien sich auch mit der Lektüre guter historischer Dramen beschäftigen.

Wie wichtig eine umfassende Beschäftigung mit der vaterländischen Literatur gerade für die innere Durchbildung des Menschen ist, wird

man am besten erkennen, wenn man vergleicht, welche Wirkung die Lektüre der alten Klassiker und die der einheimischen auf Geist und Gemüt ausübt. Die klassischen Werke der Griechen und Römer imponieren durch die Kunst und Schönheit der Darstellung, durch die Hoheit der Gedanken und Ideen, und erregen deswegen Bewunderung. Aber sie beschäftigen doch mehr den Verstand. Der Schüler zumal, der sich zum Verständnisse des Inhaltes erst durch sprachliche Schwierigkeiten hindurcharbeiten muß, findet in demselben Gedanken und Ideen einer fremden Welt und ferneren Zeit vor sich. Ist daher eine solche Lektüre auch an sich geeignet, wegen der vollendeten Form, des hohen Gedankenfluges und der Kräftigkeit der Gesinnung, welche in derselben allenthalben zum Ausdruck kommt, sein Interesse zu erregen, seinen Geist zu bilden und seinen Geschmack zu veredeln; so bleibt sie ihm doch innerlich etwas Fremdes, und die Anteilnahme seines Gemütes ist wenigstens keine unmittelbare, tiefgreifende. Dagegen werden bei der Lektüre der vaterländischen Schriftsteller, namentlich der Dichter, alle Saiten seines Herzens berührt: es ist deutsches Denken und Fühlen, was aus diesen zu ihm spricht und an seine eigenen Empfindungen anklingt, es sind Gedanken einer Welt, die ihm sympathisch ist, weil er sie versteht und weil er die Gefühle, die sie ihm erregt, unbewußt in sich aufnimmt. In diesem Sinne singt Geibel von L. Uhland:

„Drum, wenn wir seinen Weisen lauschen,
Umweht es uns wie Heimatluft;
Wir hören deutsches Waldesrauschen,
Wir atmen deutschen Maienduft.
Die Herrlichkeit verschollner Tage
Steigt mondbeglänzt vor uns herauf,
Uns geht beim Waldhornruf der Sage
Das Herz in süßem Schauder auf."

Darin besteht aber auch die erziehliche Kraft der Lektüre, daß die Ideen des Autors den Geist und das Gemüt des Lesers anregen und beeinflussen. —

Bei der Lektüre eines größeren Ganzen sollen die Schüler sich angelegen sein lassen, soweit es die anderweitigen Rücksichten gestatten, bei dem einmal Begonnenen zu bleiben und dasselbe in einem Zuge zu Ende zu führen. Flatterhafte Naturen sind geneigt, vieles anzufangen, ohne es zu vollenden. Dies ist der Förderung des Wissenstriebes nachteilig und führt zur Oberflächlichkeit, Gleichgültigkeit und Halbheit des Wissens, und schadet der Charakterbildung. Wer sich nicht schon in der Jugend daran gewöhnt hat, ein festes Ziel ins Auge zu fassen und nicht zu ruhen, bis er dasselbe erreicht, wird sich auch später schwer thun, wenn das berufliche Leben mit Anforderungen an ihn herantritt, deren Lösung Ernst und Ausdauer verlangt. — —

Die Auswahl des Lesestoffes für die einzelnen Klassen erfolgt in manchen Lehrerkollegien durch ein bestimmtes Programm, woran

sich die einzelnen Lehrer im Interesse eines gedeihlichen Zusammenwirkens zu halten haben. Das ist jedenfalls sehr gut. Übrigens ist der Lesestoff, wenigstens für die unteren Klassen, in den Schullesebüchern ohnehin schon nach dem Bedürfnisse der einzelnen Kurse ausgeschieden.

Bezüglich der weiteren Lektüre aber sollte im Interesse einer freieren Bewegung der Unterrichtsleitung, bei der auch eventuell dem jeweiligen Schülermaterial Rechnung getragen werden könnte, dem subjektiven Ermessen des Lehrers einiger Spielraum gestattet sein. Dann dürfte es sich empfehlen, für jeden Kurs ein Verzeichnis des Gelesenen anzufertigen, wovon die Lehrer der nachfolgenden Klassen Einsicht zu nehmen haben.

Was nun die Wahl der Lektüre des näheren betrifft, so ist ihr durch den Zweck derselben, dem jugendlichen Geiste gesunde und kräftige Nahrung zuzuführen, die Richtung vorgezeichnet und zugleich die Schranke gegeben, die sie nicht überschreiten darf. Inhalt und Form müssen dem Bildungszwecke angemessen sein. Von diesem Standpunkte aus betrachtet, erweisen sich nun allerdings die meisten literarischen Produkte, trotz ihrer Vorzüge in den Augen Erwachsener, welche Bildung und reifes, selbständiges Urteil besitzen, als Lektüre für die Jugend ungeeignet, für die sie übrigens ja auch nicht einmal berechnet sind. Die einen geben, abgesehen von ihrer politischen Richtung, nach ihrer religiösen, die anderen nach ihrer moralischen Tendenz zu Bedenken Anlaß, wenn sonst ihr Inhalt dem Verständnisse der Jugend angemessen ist. Ein Beispiel in dieser Beziehung ist Voßens Luise, ein Gedicht, das gewiß seine Vorzüge hat und von vielen als Jugend-, ja als Schullektüre empfohlen wird. Aber es ist doch nicht frei von religiösen Ausfällen, und manche Stellen streifen, bei aller Decenz in der Form, doch stark an das Sinnliche. Auch unsere besten Klassiker sind in dem einen oder andern ihrer Produkte nach diesen Seiten hin nicht ganz vorwurfsfrei.

Es muß also der Lehrer vor allem daran festhalten, den Schülern nichts in die Hand zu geben, was er nicht selbst gelesen hat und empfehlen kann, oder was nicht von verlässigen Führern empfohlen wird.

Von Führern ist in erster Linie „Engelbert Fischer, die Großmacht der Jugend- und Volksliteratur“, zu nennen; dieses Werk (elf Teile) sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Fischer ist katholischer Pfarrer gewesen, aber trotzdem nicht einseitig, sondern objektiv; er hat selbst alles gelesen und gibt meist eine ausführliche Begründung seines Urteils. Diese Gewissenhaftigkeit findet man nicht bei allen Führern, welche oft empfehlen oder verwerfen, was sie nicht selbst gelesen, oft nur oberflächlich angesehen haben. — Auch Dr. Hermann Rolfus' Verzeichnis ausgewählter Jugendschriften kann katholischen Eltern und Lehrern recht wohl empfohlen werden. (Freiburg, Herder.)

Der Flüchtigkeit kann am besten gesteuert werden, wenn den

Schülern möglichst Schriften mit Erläuterungen in die Hand gegeben werden, Schulausgaben vor allem, welche schon Rücksicht auf die Jugend bei der Auswahl nehmen müssen und das Notwendige — weitschweifige Erläuterungsschriften dürften die Leselust in diesen Jahren eher ersticken als fördern — dem Verständnisse vermitteln. Deren gibt es heute eine bedeutende Zahl; es sollen hier nur die Cotta'schen und die Gräserschen (Wien) Ausgaben, ferner die Sammlung deutscher Schulausgaben des Verlags von Velhagen & Klasing (Bielefeld und Leipzig), sowie von H. Stephanus in Trier genannt werden, welche mit Sorgfalt und Verständnis bearbeitet sind. Wo den Schülern aber solche Hilfsmittel nicht zu gebote stehen, soll ihnen wenigstens vom Lehrer Anleitung darüber gegeben werden, wie sie lesen und was sie bei der Lektüre des betreffenden Werkes besonders ins Auge fassen sollen.

Gut wird es sein, wenn sich die Schüler daran gewöhnen, mit dem Bleistift in der Hand zu lesen, d. h. sich alle bemerkenswerten Stellen anzustreichen, um dieselben nach beendeter Lektüre oder gelegentlich wieder einmal vorzunehmen, wohl auch manchen trefflichen Gedanken bei Aufsätzen als Citat zu benützen.

Bezüglich der Kontrolle der pflichtmäßigen Privatlektüre dürfte es sich empfehlen, die betreffenden Stücke am Anfange des Schuljahres den Schülern bekannt zu geben und ihnen an's Herz zu legen, sie in von sonstiger Arbeit freien Stunden zu lesen. Die Schüler sollen dabei lernen, ihre Zeit einzuteilen und ein Arbeitspensum zu erledigen, ohne daß ihnen hiebei Tag für Tag Vorschriften gegeben werden müssen. Gut wird es allerdings sein, wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit darüber Nachfrage anstellt, wie viel oder was bereits gelesen worden ist. Er kann dabei den Eifrigen seine Genugthuung zu erkennen geben und so einen edlen Wetteifer unter den Strebsamen erwecken, die Säumigen aber zu regerer Thätigkeit anspornen.

Die Kontrolle erfolge nach Umfluß einer Zeit, innerhalb deren die Schüler die einzelnen Stücke gelesen haben müssen, und zwar in bestimmten Terminen: sie beziehe sich auf die Kenntnis des Gesamtinhalts, der Disposition, Charakteristik der Hauptpersonen, auf das Geschichtliche und Geographische, welches dabei in Frage kommt, bei Gedichten auch auf die Person des Dichters, das Metrum des Gedichtes, sowie auf die Hervorhebung einiger der wichtigsten und interessantesten Stellen, die der Schüler als solche erkannt hat und auf Verlangen in angemessenem Tone vorlesen oder auswendig vortragen soll.

Zur Besprechung werden im allgemeinen zwei Stunden ausreichen.

Außer der pflichtmäßigen Privatlektüre soll den Schülern, von denen ja die meisten gerne lesen, schon der Leitung ihrer Lesethätigkeit wegen, eine Anzahl geeigneter Produkte guter Schriftsteller, poetische und prosaische, empfohlen werden. Die Schüler sind solcher Anregungen gegenüber sehr empfänglich. Keine freie Thätigkeit der Schüler läßt sich leichter anregen und wach halten, als die des Lesens,

wenn sie sehen, daß die Schule davon Notiz nimmt und Interesse dafür bekundet.

Was soll aber gelesen werden? Darüber sind freilich die Pädagogen schon bezüglich der Schullektüre nicht einig. Bezüglich der häuslichen Lektüre gehen aber die Ansichten noch mehr auseinander, und so wird es wohl immer sein. Die hervorragenderen Stücke von den Werken der vaterländischen Klassiker muß jeder Gebildete kennen; Belesenheit nach dieser Richtung soll namentlich jedem humanistisch Gebildeten eigen sein.

Hermann Unbescheid sagt in seinem Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lektüre (Dresden, Warmatz und Lehmann, 1886): „Nach des Verfassers Meinung bräuchten nur folgende Werke, diese aber nach ihrem ganzen geistigen Gehalte, in den drei oberen Klassen behandelt zu werden, alles andere könnte aber mit Stillschweigen übergangen und als Ballast über Bord geworfen werden: Waltharilied, Rolandslied, Nibelungenlied* (die mit * versehenen Werke sind ganz oder in größeren Partien zu lesen); Gudrun; Reinecke Fuchs; Hartmann von Aue: Der arme Heinrich; Wolfram von Eschenbach: Parzival; Gottfried von Straßburg: Tristan und Isolde; Walther von der Vogelweide: einige Lieder*; Luther: Sendschreiben an den christlichen Adel deutscher Nation*; Hans Sachs: einige Fastnachtspiele; Sebastian Brandt: Das Narrenschiff; die Schildbürger; das Faustbuch; Christ. von Grimmelshausen: Simplicissimus; Klopstock: Messias*; einige Oden*; Wieland: Oberon; Herder: Cid; Klinger: Sturm und Drang; die Zwillinge; Leisewitz: Julius von Tarent; Lessing: Emilia Galotti*; Nathan*; Minna von Barnhelm*; Dramaturgie*; Laokoon*; Göthe: Hermann und Dorothea*; Werther; Wilhelm Meister; lyrische Dichtungen und Balladen*; Götz*; Clavigo; Iphigenie*; Egmont*; Tasso*; Schiller: Die Dramen* (die ersten drei Stücke wird man in der Schule nicht lesen); einige lyrische und epische Dichtungen*; Kleist: Der zerbrochene Krug; Käthchen von Heilbronn; Prinz von Homburg*."

Franz Kern, Direktor des Cöllnischen Gymnasiums in Berlin, spricht sich in „Deutsche Dramen als Schullektüre" wieder gegen eine eingehende Besprechung der Lessingschen Dramen: Emilia Galotti, Nathan, Minna von Barnhelm aus, wenn auch die Schüler hievon Kenntnis haben sollen, empfiehlt aber trotz der szenischen Mängel wegen des würdigen Inhaltes, der starken Empfindungen, der edlen, klaren Sprache als gesunde Nahrung für Geist und Gemüt der Schüler die beiden Uhlandschen Dramen Herzog Ernst und Ludwig der Bayer. — —

Als offizielle Klassenlektüre für die sechste und siebente Klasse bestimmt die bayerische Schul-Ordnung die epischen und lyrischen Dichtungen von Klopstock, Schiller, Göthe, Herder, Uhland, Platen und auserwählte Erzeugnisse der historischen Prosa

Dazu dürften zur häuslichen Lektüre zu empfehlen sein: Göthe: Egmont, Dichtung und Wahrheit (mit Auswahl); Schiller: Tell und Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, die Braut von Messina, Wallenstein; Geschichte des 30jährigen Krieges, Abfall der Niederlande (beide nach Auswahl); Lessing: Minna von Barnhelm; Klopstocks Messias (Auswahl, etwa die ersten drei Gesänge); die Kleistschen und Uhlandschen Dramen; Gudrun, übersetzt von Junghans; Halms Griseldis; Schenks Belisar; Hauffs Lichtenstein; Eichendorffs Novellen; Chamissos Peter Schlemihl; Novalis: Heinrich von Ofterdingen; Mathissons Gedichte; Körners Zriny, Rosamunde, Hedwig; desselben Leyer und Schwert; H. Kleists Michael Kohlhaas; E. Kleists Frühling; Pyrkers Tunisias; Webers Dreizehnlinden; Auerbachs Dorfgeschichten; Ad. Stifters Bunte Steine, Studien, Hochwald; Grillparzers Novellen: Der arme Spielmann und Das Kloster bei Sendamir; H. Linggs Völkerwanderung; Collins Regulus; Gustav Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Archenholtz, Geschichte des siebenjährigen Krieges; dazu Shakespeares Julius Cäsar, Coriolan.

Weiterhin soll in der Schülerlesebibliothek eine Auswahl guter historischer Dramen vorhanden sein, welche den Schülern namentlich bei Behandlung gewisser Abschnitte der deutschen Geschichte zur Lektüre in die Hand gegeben werden sollen. Als Führer bei der Anschaffung derselben ist dem Lehrer ein Buch zu empfehlen, das ein prächtiges Verzeichnis der einschlägigen Literatur, sowie eine kurze, sachgemäße Kritik der einzelnen Dramen enthält: „Deutsche Geschichte aus dem Munde deutscher Dramatiker für Freunde der Geschichte und Poesie“ von J. Kehrein (Soest, Nassesche Verlagsbuchhandlung).

Für die vierte und fünfte Klasse empfehlen sich zur häuslichen Lektüre: Erzählungen von Ferd. Schmidt: Die Odyssee, die Iliade, die Nibelungen (auch die Bearbeitung von A. Bacmeister), Reinecke Fuchs; Heldenfahrten von H. Schalk (Kreuznach, Voigtländer); Charakterbilder aus der vaterländischen Geschichte von Dr. Smolle (Hölder, Wien). Nordisch-deutsche Heldensagen von Schalk (Stalling, Oldenburg); Deutsche Götter- und Heldensagen von Albers (G. Lang, Metz); Odins Reich, Götterwelt der Germanen von W. Hahn (Simion, Berlin); Der trojanische Krieg von Witt (Waag, Stuttgart); Des Knaben Wunderhorn von Brentano; Grube, Charakterbilder.

Zur Privatlektüre für die untere Stufe sind zu empfehlen: Außer den in allen Schülerbibliotheken befindlichen Erzählungen von Christoph v. Schmid, G. Nieritz, Hoffmann, O. v. Horn, Isabella Braun, Herchenbach, Jakobs, v. Schubert, Gräbners Robinson und den Märchen aus 1001 Nacht von Leuckhard u. a. besonders die Märchen von Bechstein; Hebels Schatzkästlein; Krummachers Parabeln; Grimms Märchen („Der Naturlaut unserer Muttersprache

tönt nirgends reiner, als hier. Und das Wesen deutscher Erzählungsweise, deutschen Satzbaues und deutschen Ausdruckes liegt nirgends so offen zu tage, als hier". O. Schröder); die letzteren könnten auch als Klassenlektüre genommen werden.

Als Lektüre sind ferner zu empfehlen: Musikalische Jugendpost (C. Gröninger, Stuttgart), anziehend und belehrend geschrieben. Schorers Jugendfreund (Berlin); das Jugend-Journal „Aus aller Welt" (Stuttgart, Glässer); Das Buch der Jugend (Thienemann, Stuttgart). (Über das Lehrverfahren bei Behandlung des Lesestoffes für die untere und mittlere Stufe vgl. auch Schiller, Handbuch der Pädagogik, Seite 296 ff. u. 310 ff.!)

Der mündliche Gebrauch der Sprache.

Die Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache bezwecken:

1. Die Bildung des Sprachorgans durch Gewöhnung an laute, deutliche und richtige Aussprache der Wörter;
2. Die Bildung des Sprachgefühls zum Gebrauche einer grammatisch und stilistisch korrekten Ausdrucksweise;
3. Die Schärfung des Verstandes durch Anspannung der Aufmerksamkeit auf den Inhalt und Zusammenhang der Gedanken und deren logische Entwickelung;
4. Die Befähigung, seine Gedanken in freier mündlicher Rede ordentlich vorzutragen.

Das Sprechen fällt den Schülern durchaus nicht so leicht, als es scheinen möchte. Man lasse sie nur einmal einen Gedanken nachsprechen, ohne ihnen daraufzuhelfen; es gibt nicht viele, welche im stande sind, einen Satz frei, und, ohne anzustoßen oder sich wiederholt zu korrigieren, wiederzugeben! Warum? Weil schon die mechanische Fertigkeit des Sprechens zu wenig ausgebildet ist, und die Zunge stolpert, wenn der Gedanke nicht klar dem Geiste vorschwebt und deshalb auch nicht der rechte Ausdruck zu gebote steht. Wie schwer fällt es den Schülern erst, wenn sie einen Gedanken frei, in eigenen Worten zu formulieren und in ordentlichem Deutsch vortragen sollen! Wer frei vorträgt, darf eben seine Aufmerksamkeit nicht lediglich dem Gedanken, den er eben ausspricht, zuwenden, sondern muß stets vorausdenken und den Zusammenhang überschauen bei stetem Rückblick auf das Gesagte und Vorblick auf das Nachfolgende. Das erfordert Klarheit und Raschheit der Auffassung, Gewandtheit im Denken und in

Beherrschung des sprachlichen Ausdruckes — Eigenschaften, die erst durch vielfache praktische Übung zu eigen gemacht werden können.

Ihr Besitz ist aber von der höchsten Wichtigkeit nicht bloß in Hinsicht auf die allgemeine geistige Ausbildung, sondern auch in Hinsicht auf die Forderungen des praktischen Lebens. Wie wertvoll ist es heutzutage, da der mündliche Vortrag eine so bedeutende Rolle spielt, wenn man das Wort in der Gewalt hat! Der Schlagfertige ist überall im Vorteil. Natürlich! Wer im stande ist, sich rasch ein Urteil zu bilden, wer sich getraut, dasselbe sofort zu vertreten, und es dabei versteht, sich richtig und gut auszudrücken, gilt mit Recht mehr, als derjenige, welcher vielleicht ebenso einsichtsvoll, aber zögernd ist, und nicht den Mut und die Gewandtheit besitzt, seine Ansicht vorzutragen. „Wer das Wort in der Gewalt hat, beherrscht die Geister."

Unbeholfenheit in mündlichem Vortrage findet sich bei sog. Studierten bekanntlich sehr häufig. Die Ursache hievon liegt in dem Mangel an Übung, welche selbst durch die Übung in schriftlichen Darstellungen keineswegs ersetzt wird. Bei dieser waltet oft die Rücksicht auf die Form vor; dem Berechnen und Suchen nach Gedanken ist mehr Zeit gegönnt. Beim mündlichen Vortrag ist vor allem Schlagfertigkeit am Platze: daher die Erscheinung, daß oft Leute ohne höhere wissenschaftliche Bildung in natürlicher Beredsamkeit ihre Anschauungen viel besser entwickeln, als sog. Studierte, eben weil sie frei und ungekünstelt reden, so, wie sie denken. Allerdings muß jeder, der vor Zuhörern ordentlich reden will, zwei Eigenschaften besitzen: Mut und Selbstgefühl. Wo aber diese nicht schon von Natur vorhanden sind, müssen sie gebildet werden; und das geschieht am besten durch fleißige Übung des mündlichen Vortrages in der Schule.

Die ersten Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache bilden die sogenannten Sprechübungen beim Anschauungs- und Leseunterrichte, wo der Schüler einzelne Gedanken frei wiedergeben soll: anfangs einfache Sätze, wörtlich; später zusammenhängende Gedanken, einfach und leicht übersichtlich; endlich größere Gedankenreihen, mehr dem Inhalte, als dem Wortlaute nach.

Diese Übungen beleben den Unterricht, schärfen die Aufmerksamkeit und bieten außerdem den Vorteil, daß eine größere Anzahl von Schülern vorgenommen werden kann; dem Lehrer wird dabei auch Gelegenheit geboten, die Fähigkeiten der einzelnen besser kennen zu lernen, weil seine Beobachtungen häufiger, unmittelbarer und objektiver sind, als bei den schriftlichen Arbeiten der Schüler, deren Ausfall nicht immer einen unbedingt sicheren Maßstab zur Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit geben kann.

Zu den Sprechübungen gehören auch die Antworten der Schüler auf Fragen des Lehrers z. B. bei Erklärungen von Musterstücken des Lesebuches. Da sich der Schüler hiebei nicht an einen bestimmten, vorliegenden Wortlaut halten kann, so fällt ihm die Formulierung

der Antwort oft durchaus nicht leicht. Ist er sich gar dessen, was er sagen soll, nicht vollständig klar, so stottert er verlegen und wiederholt sich, oder er redet unzusammenhängend. Folgt nun auf eine mangelhafte oder verkehrte Schülerantwort ein scharfer oder bitterer Tadel des Lehrers, so wird der Schüler zaghaft und schweigt lieber gänzlich.

Die so oft ausgesprochene Forderung, der Schüler solle in ganzen Sätzen antworten, ist an sich richtig, aber ebenso richtig ist, daß ein korrektes Antwortgeben für den Schüler oft eine schwere Sache ist, die sich nicht so ohne weiteres von selbst versteht. Es setzt sowohl klares Verständnis der Sache, als auch eine gewisse Gewandtheit in Beherrschung der sprachlichen Form voraus. Wenn man also vom Schüler verlangt, daß er in einem ganzen Satze antworte, das heißt sachlich und sprachlich korrekt, so hat man dabei auch folgendes zu berücksichtigen:

Die Frage soll klar und präzis sein! Manche verkehrte Antwort ist eine Folge einer zu allgemeinen oder für den Schüler unklaren Fragestellung.

Fragen, die über den Wissenskreis oder die Auffassungskraft des Schülers hinausgehen, können naturgemäß keine befriedigende Antwort erhalten.

Man soll keine Anwort, soferne nicht offenbare Unaufmerksamkeit oder Nachlässigkeit vorliegt, absolut verwerfen, sondern etwaiger Unbeholfenheit mit Geduld zu Hilfe kommen, das Gute anerkennen und so den Schüler ermutigen.

Schüler, welche langsamer fassen und nicht rasch einen Ueberblick gewinnen, antworten zögernder, während Schwätzer oder Zungenfertige mit der Antwort oft zu schnell bei der Hand sind.

Manche Schüler sind schüchtern, bei der Frage des Lehrers leicht verwirrt und nicht im stande, sofort zu antworten. Solchen Schülern lasse man Zeit, sich zu sammeln und unterbreche sie nicht bei jedem Worte, wenn ihnen die Formulierung der Antwort schwer fällt.

Gut ist es, oft Fragen zuvor an die Gesamtheit der Schüler zu stellen, damit alle aufmerken und sich besinnen, und dann einen zur Beantwortung aufzurufen.

Weitere Übungen im mündlichen Vortrage bestehen in Relationen, das heißt in übersichtlicher, zusammenfassender, freierer Wiedergabe eines größeren Ganzen. Bei diesen Übungen handelt es sich um sicheres Erfassen und Festhalten des Hauptgedankens, Unterscheidung des Haupt- und Nebensächlichen, Fertigkeit in logischer Verknüpfung der einzelnen Gedanken und Gewandtheit des Ausdruckes. Indem der Schüler zu dem Inhalte des Gelesenen gewissermaßen Stellung zu nehmen und seine Auffassung zu entwickeln hat (oder Gelegenheit hat, dies zu thun), wird nicht bloß die Energie seines Denkens gefördert, sondern auch die Fähigkeit einer konkreten Anschauungsgabe und das Vermögen, das Angeschaute gleichsam plastisch wiederzugeben.

Korrekte und verständige Wiedergabe von Gelesenem kann man vom Schüler nur dann verlangen, wenn ihm der Inhalt desselben vollständig klar und geläufig ist. Daher schießt z. B. die Forderung jener Lehrer über das Ziel hinaus, welche schon von dem im Denken noch unbeholfenen Knaben verlangen, Abschnitte der alten Geschichte frei und in eigenen Worten wiederzugeben. Der dem Schüler fremde Stoff und die Schwierigkeit, die ihm schon die Auffassung der einzelnen Momente bietet, lassen ihn nicht jenen sichern Überblick und jene Beherrschung des Ganzen gewinnen, daß er sich selbständig darüber verbreiten kann. Zu dieser Fertigkeit wird derselbe erst nach vieler Übung und Anleitung durch den Lehrer gelangen können.

Die Vortragsübungen sind endlich die beste Vorschule sowohl für den selbständigen Vortrag, als auch die geeignetste Vorschule für den deutschen Aufsatz. Ganz treffend sagt in letzterer Beziehung Buchheim (Programm Zittau, 1890): „Bei der Umständlichkeit und Seltenheit geeigneter schriftlicher Übungen bleibt man darauf angewiesen, vornehmlich den mündlichen Ausdruck der Schüler anzuregen und zu bilden. Was nützen alle guten Regeln und Anweisungen zur Förderung des Stiles, wenn sie der Schüler nicht in lebendigem Zusammenhang der Rede anwenden kann? Darum sollte man die Jugend überhaupt mehr zum Reden veranlassen, als es bisher der Fall ist. — Dem Schüler muß ans Herz gelegt werden, daß er seine Sätze ruhig überdenke, ehe er sie ausspricht. Das wird zunächst ein langsames Reden geben, aber mit der Übung wächst auch die Schlagfertigkeit. Ist der mündliche Gedankenausdruck etwas gefestigt, so wird er auch den schriftlichen heben."

In der sechsten und siebenten Klasse soll jeder Schüler jährlich wenigstens einmal veranlaßt werden, einen freien Vortrag zu halten, dessen Thema entweder von ihm selbst gewählt, oder vom Lehrer aus der pflichtmäßigen Privatlektüre bestimmt wird. Einige Themen sollen dem Gebiete der Naturgeschichte entnommen werden. Diese liefert für solche Übungen schätzbaren Stoff, der von selbst zu lebendiger und anschaulicher Darstellung in einfacher und klarer Sprache einlädt.

Bei diesen Vorträgen handelt es sich nicht so sehr um eine umfangreiche und kunstvoll ausgeführte Arbeit, als um eine geordnete Entwickelung des Hauptgedankens und eine korrekte Darstellung in fließendem Vortrage. Sicherheit im Ausdrucke, gute Aussprache und richtige Betonung sind die Hauptsachen und auf diese Punkte hat sich die Kritik des Lehrers zunächst zu beziehen.

Besondere Pflege muß endlich in allen Klassen den Memorier- und Deklamationsübungen zugewendet werden. „Durch das wörtlich-getreue Wiedergeben der richtig aufgefaßten und angeeigneten Sprachformen wird der Geist und die Sprache des Schülers in außerordentlicher Weise bereichert." (Kehr.)

Hegel sagt: „Das öffentliche Deklamieren ist eine interessante

Übung, und wenn der Unterricht darin erst mehr bethätigt sein wird, so ist sich mehr äußerer Anschein und viele innere Wirkung zu versprechen."

„Der Schüler muß nicht nur seine Abneigung infolge von Schüchternheit und Blödigkeit überwinden, sondern er muß auch lernen, sein eigenes Wollen und Fühlen dem Willen und der Absicht des Dichters unterzuordnen und sich auf diesem Wege der edleren Sprechweise des Dichters selbst zu bemeistern." (Schiller, Handbuch der prakt. Pädag.)

Wichtig sind die Deklamationsübungen ferner wegen der damit verbundenen Übung des Gedächtnisses, eines Geistesvermögens, dessen Ausbildung in unserer Zeit in manchen Schulen viel zu wenig Berücksichtigung geschenkt wird. Nur darf von dem Schüler nicht verlangt werden, daß er etwas memoriere, was ihm nicht vollständig klar ist. Dies vorausgesetzt müssen die Gedächtnisübungen zu einem der wichtigsten geistigen Bildungsmittel gezählt werden. Es gibt keinen geistigen Besitz, der nicht im Gedächtnisse ruht.

Die Gedächtnisübung aber ist auch in erziehlicher Hinsicht wichtig. „Das Gedächtnis ist ein Produkt unseres Willens und ist um so kräftiger, je energischer sich unser Geist der äußeren Eindrücke durch Erkennen, Anschauen und Empfinden bemächtigt, und je entschiedener er willens ist, dieses Ergebnis seiner Arbeit festzuhalten. Schwäche des Gedächtnisses ist ein Mangel des geistigen Lebens überhaupt infolge Gleichgültigkeit und Flatterhaftigkeit: daher geht die Zerstreutheit und der Leichtsinn mit der geistigen Schwäche Hand in Hand. Wo aber Menschen von geringer Verstandesschärfe oder auch von minder entwickeltem Gefühle sich durch ein gutes Gedächtnis auszeichnen, da hat man diese Eigenschaften an ihnen als einen Erfolg ihres energischen Willens zu ehren." (Schrader, E.- und U.-Lehre.)

Schleiermacher sagt in demselben Sinne: „Wo man über Schwäche des Gedächtnisses klagt, da sollte man dies als einen Charakterfehler erkennen: schwache Menschen, zerstreute, die nie bei der Sache sind, wie sie nicht mit Bewußtsein auffassen, so können sie auch nicht festhalten."

Das Memorieren ist freilich keineswegs eine Sache, die ohne weiteres so leicht von statten geht, wenn nur guter Wille von Seite des Lernenden vorhanden ist. Auch das Lernen muß gelernt sein; bei vielen Schülern ist eine ausdrückliche Anleitung in dieser Beziehung unumgänglich geboten. Sie lernen, verfahren aber dabei umständlich, unpraktisch, ohne durchgreifenden Erfolg. Dieser ist davon abhängig, daß der Inhalt klar erfaßt und durchdrungen wird. Verständnis desselben ist die Grundbedingung des Erfassens; Aufmerksamkeit, Gründlichkeit, Genauigkeit beim Memorieren führen zur Durchdringung, Ausdauer und öftere Wiederholung zur sicheren Beherrschung des Gegenstandes. Vergleichen, unterscheiden, gruppieren, zählen sind äußere Hilfsmittel, die das Behalten erleichtern. Solche müssen daher namentlich

unbeholfenen Schülern vom Lehrer an die Hand gegeben werden. Richtig memoriert ist nur das, worüber man frei, ohne Anstand und perfekt verfügen kann.

Manche Schüler lernen sonst gerne, ja sie plagen sich sogar mit dem Memorieren, sind aber, wenn es darauf ankommt, nicht im stande, etwas zu leisten, weil sie nicht richtig gelernt haben; da nun aber ein großer, wenn nicht der größte Teil der Thätigkeit der Schüler, wenigstens der jüngeren, im Auswendiglernen besteht, so ist die Leitung derselben durch den Lehrer sehr wichtig. Gelegenheit zur praktischen Anleitung ist aber, abgesehen vom Geschichtsunterrichte, namentlich bei den Memorierübungen des deutschen Unterrichtes gegeben.

Deklamationsstücke sollten für jede Klasse jährlich mindestens zehn eingeübt werden, entweder nach einem vom Lehrerrate für alle Klassen vereinbarten Kanon, oder nach freier Auswahl der einzelnen Klaßlehrer, in welch letzterem Falle die Lehrer der nachfolgenden Klassen von dem Verzeichnisse aller Stücke, welche die Schüler früher memoriert haben, Einsicht erhalten sollen. Das Memorieren weiterer Gedichte soll den Schülern anempfohlen und ihnen zum Vortrage derselben auch Gelegenheit gegeben werden. Die Schüler sind für solche Anregungen sehr empfänglich und wetteifern hierin gerne.

Die Leistungen der einzelnen Schüler beim Deklamieren werden sich freilich sehr verschieden gestalten, je nach ihren Anlagen, ihrem Temperamente und ihrer häuslichen Erziehung. Aber es gilt hier zunächst nicht, eine Virtuosität zu erzielen. Auch die geringeren Leistungen derjenigen dürfen zufriedenstellen, welche den Anforderungen einer ordentlichen Vortragsweise im allgemeinen gerecht werden: es genüge, wenn sie laut, deutlich und ausdrucksvoll sprechen und sich nicht plump und unbeholfen stellen! Auf jeden Fall wäre es weit gefehlt und eine Verkennung des Zweckes der deklamatorischen Übungen, Ungeschickte dem Gelächter der Mitschüler preiszugeben, statt ihnen Anweisung zu erteilen, wie sie ihre Ungeschicklichkeit ablegen können.

Geeigneter Memorierstoff.

1. Klasse.

Der gute Kamerad, von Uhland; Des Knaben Berglied, von Uhland; Schwäbische Kunde, von Uhland; Der Bauer und sein Sohn, von Gellert; Die wandelnde Glocke, von Göthe; Der kleine Hydriot, von Müller; Lied eines deutschen Knaben, von Stolberg; Das Riesenspielzeug, von Chamisso; Das Mäuslein, von Göll; Vom Bäumlein, das andere Blättlein gewöllt, von Rückert.

2. Klasse.

Der reichste Fürst, von Körner; Heinrich der Vogelsteller, von Vogl; Einkehr, von Uhland; Das Erkennen, von Vogl; Graf Richard

ohne Furcht, von Uhland; Hans Euler, von Seidl; Des deutschen Knaben Schwur, von Arndt; Johann der muntere Seifensieder, von Hagedorn; Des Jägers Abschied, von Eichendorff; Roland Schildträger, von Uhland.

3. Klasse.

Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe, von Kerner; Das Lied vom braven Mann, von Bürger; Kaiser Rudolf auf dem Zuge gegen Ottokar, von Görres; Die Gottesmauer, von Brentano; Der Reiter und der Bodensee, von Schwab; Hans Euler, von Seidl; Abendlied, von Claudius; Die Hoffnung, von Geibel; Die Trompete von Gravelotte, von Freiligrath; Der reichste Fürst, von Körner.

4. Klasse.

Das Grab im Busento, von Platen; Harmosan, von Platen; Der Schenk von Limburg, von Uhland; Der Postillon, von Lenau; Belsazer, von Heine; Chidher, von Rückert; Der Wilde, von Seume; An mein Vaterland, von Seidl; Gebet während der Schlacht, von Körner; Löwenritt, von Freiligrath; Der getreue Eckart, von Göthe; Erlkönig, von Göthe.

5. Klasse.

Der Schenk von Limburg, von Uhland; Das Glück von Edenhall, von Uhland; Der blinde König, von Uhland; Des Sängers Fluch, von Uhland; Die Bürgschaft, von Schiller; Der Ring des Polykrates, von Schiller; Der Sänger, von Göthe; Soldatenmorgenlied, von Schenkendorf; Der alte Barbarossa, von Rückert; Die wiedergefundenen Söhne, von Herder.

6. und 7. Klasse.

Graf Eberhard der Rauschebart, von Uhland; Die Kraniche des Ibykus, von Schiller; Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen, von Göthe; Das Siegesfest, von Schiller; Die Macht des Gesanges, von Schiller; Die Frühlingsfeier, von Klopstock; Metella von Schack; Die Athener in Syrakus, von Kinkel; Der Schwertfeger von Damaskus, von Freiligrath; Der Tod des Tiberius, von Geibel; Veleda, von Dahn; Klage der Ceres, von Schiller; Kassandra, von Schiller; Die Glocke, von Schiller. Einzelne hübschere Scenen (besonders Monologe) aus Schillers Wilhelm Tell, Jungfrau von Orleans und Maria Stuart, Körners Zriny, Kleists Hermannsschlacht, Göthes Hermann und Dorothea, Herders Cid, Körners Leyer und Schwert und E. Kleists Frühling.

Orthographie.

Sicherheit in der Rechtschreibung gilt mit Recht für ein Zeichen guter Schulbildung. Die Volksschule wendet daher diesem Gegenstande große Aufmerksamkeit zu. Da aber unsere Schüler schon nach drei- bis vierjährigem Besuche derselben in die Lateinschule übertreten, so können sie dort nicht so gründlich ausgebildet werden, daß sie das Ziel vollständig erreichen. Demnach hat die Lateinschule die Aufgabe, auf dem Grunde, welcher in der Volksschule gelegt ist, fortzubauen und die Einübung der Rechtschreibung bis zur Erreichung des Zieles weiterzuführen.

Diese Aufgabe fällt vornehmlich den beiden untersten Klassen zu, wenn auch in den höheren Klassen orthographische Unterweisungen niemals außer acht gelassen werden dürfen.

Auch bei diesem Unterrichtsgegenstande ist der Grundsatz festzuhalten, daß man bei dem Schüler nicht zuviel voraussetzen darf, und daß die Forderungen an die Kenntnisse und die Leistungsfähigkeit desselben in dem vorhergehenden Unterrichte selbst begründet sein sollen.

Die Orthographie wird teils durch Regeln erlernt, teils ist sie Sache der Übung, bei welcher das Gefühl für das Richtige auf dem Wege direkter Anschauung erworben und fortgebildet wird.

Hiebei kommt zunächst das Gehör in betracht; es ist vor allem wichtig, den Schüler an eine scharfe Auffassung der einzelnen Lautbestandteile der Wörter und ihrer Aufeinanderfolge zu gewöhnen. Wo dieses nicht der Fall ist, wird es oft Verwechslungen ähnlicher Laute oder Auslassungen einzelner Buchstaben geben. Man gewöhne daher die Schüler an eine genaue, lautrichtige Aussprache, lasse oft Wörter aus dem Kopfe buchstabieren und befleißige sich selbst einer korrekten Aussprache! Besondere Aufmerksamkeit ist der Übung in der richtigen Schreibung jener Wörter zuzuwenden, welche die Schüler erfahrungsgemäß in ihrer Umgebung oder im Volksdialekte falsch aussprechen hören. Mancher Schüler schreibt ein Wort nur deshalb unrichtig, weil er es so sprechen hört, und gar mancher Lehrer gibt durch seinen Dialekt dem Schüler zu fehlerhafter Schreibung Anlaß. Hier findet der Grundsatz: „Besser ist es, Fehler zu verhüten, als Fehler bestrafen", volle Geltung. „Je wichtiger das Gehör zur Erlangung der Orthographie ist, um so großartiger ist dann auch die Inkonsequenz, wenn man in Schulen orthographische Richtigkeit fordert und dabei doch sich und seinen Schülern eine mündliche Aussprache gestattet, wie sie nur der ungebildeten Gewohnheit eigen ist. Es ist geradezu lächerlich, wenn der Lehrer die Regel gibt: „Schreibe, wie du richtig sprichst!" und wenn er in derselben Stunde sagt, „daß „Beime" mit „äu" und „Hite" mit „ü" geschrieben werde" (Kehr).

Wenn ein ungeübter Anfänger Wörter schreibt, wie „grank, drunk, vohl, mässig", so verübelt man ihm dieses sehr; und doch hat er vielleicht so geschrieben, weil er es so hatte sprechen hören.

Nun ist es bekannt, daß die Sinneswahrnehmungen vieler Menschen mangelhaft sind, und daß es namentlich der Gehörsinn ist, welcher bei vielen langsam funktioniert. Mit dieser Thatsache muß der Lehrer rechnen und sich durch sorgfältige Beobachtung überzeugen, bei welchen Schülern eine schwächere Organisation dieses Sinnesapparates vorhanden ist, um dieselben häufiger bei Übungen heranzuziehen, welche geeignet sind, ihre Aufmerksamkeit in Anspruch zu nehmen und ihr Gehör für Lautunterscheidungen zu schärfen. Besondere Gelegenheit dazu bieten die Sprechübungen, wovon oben gehandelt worden ist.

In höherem Grade, als das Gehör, ist das Gesicht zur Erlangung von Sicherheit in der Rechtschreibung wirksam. Dies ist besonders der Fall, wenn ein Laut mehrere Zeichen hat. Während die unterschiedliche Bezeichnung der Schärfung und Dehnung (Lamm, lahm; Füllen, fühlen; statt, Staat) und die richtige Schreibung der meisten ähnlich lautenden Wörter (reden, retten, röten; Seele, Säle) durch die richtige Aussprache angedeutet resp. durch das Gehör aufgefaßt werden kann, ist die Orthographie vieler Wörter nur dadurch zu erlernen, daß das Wortbild vor Augen geführt, aufmerksam betrachtet und dem Gedächtnisse eingeprägt wird (holen, greulich, gescheid, voll, Fülle, brav, Stadt, Dritteil, Ware, wahr, Soole, Sohle u. s. w.). Die beste Übung bietet hiezu das aufmerksame Lesen, wodurch die Physiognomie der Wörter am festesten dem Gedächtnisse eingeprägt wird. „Ein geübtes Auge ist der beste Regulator der Orthographie", sagt Kehr. Orthographische Verstöße beleidigen das Auge. Gar oft bemerken wir, daß jemand, der im Zweifel ist, ob ein Wort so oder so geschrieben werden soll, beide Wortbilder niederschreibt und das Auge prüfen und entscheiden läßt, welches das richtige ist.

Zur Übung diene zunächst die Niederschrift von Wortbildern (z. B. im Anschlusse an die Lektüre) aus dem Gedächtnisse!

Manche Lehrer sind geneigt, wie den grammatischen, so auch den orthographischen Unterricht nur nach den Regeln des „Lehrbuches" zu erteilen. Das allein genügt nicht. Es ist aber geradezu verfehlt, wenn sich dieses Auswendiglernen fast nur oder vorwiegend auf Wörter bezieht, deren Kenntnis für den Schüler zur Zeit ohne praktischen Nutzen ist. So z. B. lehrt die Grammatik: Mit „dd" schreibt man „Kladde, Pudding, Troddel, Widder". Mit x werden geschrieben: „Hexe, Kax, Nix, Nixe, Oxhoft, Axt, Faxe, fix". Wird man nun dem neun- oder zehnjährigen Knaben zumuten, alle diese Wörter auswendig zu lernen? Wird kein Unterschied zwischen dem (grammatisch an sich) Wissenswerten und dem (für den Bedarf des Schülers) Notwendigen gemacht und dazu, wie das gewöhnlich der Fall ist, der ganze orthographische Lehrstoff im ersten Schuljahre zu Ende geführt,

so ergibt sich daraus der Mißstand, daß der Schüler in der Rechtschreibung der näher liegenden und für ihn wichtigeren Wörter zu wenig geübt wird. Die Erfahrung lehrt, daß die gewöhnlichsten und häufigsten Schreibfehler unserer Schüler gerade bei den gewöhnlichsten und an sich gewiß nicht schwer zu schreibenden Wörtern angetroffen werden (entbrant, stürtzen, lies statt ließ u. s. w.). —

Aus praktischen Gründen empfiehlt es sich daher:

1. die orthographischen Unterweisungen nicht etwa auf die systematische Behandlung von Regeln des Lehrbuches zu beschränken, sondern, und zwar besonders im ersten Schuljahre, auch die durch die Lektüre gebotene unmittelbare Anschauung zu diesem Zwecke ergiebigst auszunützen;
2. aus dem Lehrstoffe alles dasjenige auszuscheiden, was dem Verständnisse und Bedürfnisse des Schülers noch ferne liegt;
3. den systematisch zu behandelnden Lehrstoff der Grammatik auf zwei Jahrgänge zu verteilen und bei dieser Verteilung dem ersten Jahrgang nur das zunächst Notwendige und leicht Verständliche zuzuweisen.

Wiederholte Niederschreibungen orthographisch wichtiger Wörter sind unerläßlich. Bei diesen Übungen ist aber, entsprechend dem Zwecke derselben, mit aller Strenge darauf zu dringen, daß die Schüler mit voller Aufmerksamkeit bei der Arbeit sind und die wiederholt angeschauten und geübten Wortbilder endlich sicher und fehlerlos schreiben.

Diktate dürfen sich nur auf den bereits behandelten Lehrstoff beziehen. Insbesondere gilt dies von den Probearbeiten aus der Orthographie, in denen der Schüler ebenso, wie in anderen Gegenständen, lediglich zeigen soll, in wie weit er dem bisherigen Unterrichte gefolgt ist. Es ist also nicht bloß unmethodisch, sondern geradezu ungerecht, vom Schüler Rechenschaft über Dinge zu verlangen, mit denen ihn der Unterricht nicht bekannt gemacht hat.

Was Form und Inhalt der Diktate betrifft, so gelte als Regel, daß die Sätze nicht zu lange, sondern leicht verständlich und übersichtlich, der Inhalt zugleich lehrreich sei, jedenfalls aber gewaltsames Nebeneinanderstellen möglichst vieler ähnlich lautender Wörter in einem und demselben Satze als unschön und daher unpassend vermieden werde.

Während nun der Schüler die Orthographie der meisten Wörter auf mechanische Weise, durch Anhören und Anschauen, erfaßt, gibt es noch eine Reihe von Wörtern, auf deren richtige Schreibung die Etymologie hinführt. Darum soll bei orthographischen Belehrungen überall, wo es möglich ist, auch auf die Abstammung der Wörter hingewiesen werden (z. B. Reißen — Riß — Zerrissenheit; Stehen — Stand — Stätte; stet, stets, bestätigen u. s. w.).

Übrigens werden trotz alles Unterrichtes Schreibfehler bei den Schülern stets an der Tagesordnung sein, meist weniger aus Unwissenheit, als aus Leichtsinn und Flüchtigkeit, welche hinwiederum häufig

eine Folge der Vielschreiberei und des dadurch hervorgerufenen Mangels an Aufmerksamkeit sind. Auch die abweichende Orthographie vieler Bücher und Zeitschriften, die von Schülern gelesen werden, ist nicht ohne schädlichen Einfluß. Doch entgeht es dem aufmerksamen Lehrer nicht, daß es besonders eine gewisse Klasse von Fehlern gibt, welche in den schriftlichen Arbeiten der Schüler immer wiederkehren. Zur Abstellung dieser Fehler lassen sich manche Lehrer die Mühe nicht reuen, ein fortlaufendes Verzeichnis derselben anzulegen, resp. von den Schülern anlegen zu lassen, sie wiederholt zu besprechen und zu üben und schließlich zum Gegenstande einer Probearbeit zu machen. Der Erfolg einer solchen Bemühung kann nur ein guter sein. Der orthographische Unterricht ist überhaupt für den Lehrer mühsam; aber bei Fleiß und Ausdauer läßt sich auch sicher etwas erreichen.

Das Verfahren, Schreibfehler mit (oft langen) Strafarbeiten zu ahnden, ist zweckwidrig. War Unkenntnis, Ungeschicklichkeit oder wohl auch ein Versehen — und das darf hie und da auch einmal einem Schüler passieren! — an dem Fehler schuld, so genügt es, wenn der Schüler zur Richtigstellung und Verbesserung derselben veranlaßt wird; lag Nachlässigkeit zu grunde, so ist diese als solche zu rügen und ebenso zu behandeln, wie bei anderen Unterrichtsgegenständen. Auch hier hat Jean Pauls Lehre Geltung, die Fehler der Kinder durch Stärkung der entgegengesetzten Tugenden zu bekämpfen, also die Zerstreutheit und Flatterhaftigkeit durch Steigerung der Aufmerksamkeit und des Interesses. Die Strafe, ein Wort dreißig-, fünfzig- oder gar hundertmal abschreiben zu lassen, ist von pädagogischem Standpunkte durchaus verwerflich: eine solche Arbeit, an sich wertlos, zwingt den Schüler zu einer anstrengenden mechanischen Thätigkeit, durch die weder sein Wissen vermehrt, noch sein Eifer für getreue Pflichterfüllung gehoben wird: sie ruft in ihm nur Verbitterung gegen die Arbeit hervor, statt daß er sie als etwas Wichtiges schätzen lernt. Da, wo Strafarbeiten an der Tagesordnung sind, muß notwendig die Wertschätzung der Arbeit sinken. Nägelsbach nennt die Strafarbeiten die unsinnigste Art der Strafen. „Sie sind nur“, sagt er, „ein Bequemlichkeitsmittel für den Lehrer. Die Hauptaufgabe ist, dem Schüler das Arbeiten zur Lust zu machen; die geistige Arbeit ist eine Ehre des Menschen, und diese will man zu einem Strafmittel machen? So wollte man früher Orthographie dem Schüler beibringen; der Junge schrieb eine ganze Seite das nämliche Wort; bei der geistlosen Arbeit wurde er aber oft so gedankenlos, daß er es auf drei oder vier Arten schrieb und nun erst recht verwirrt wurde.“

Die Auferlegung von Strafarbeiten größeren Umfanges, die über eine Verbesserung des Fehlerhaften oder ein nochmaliges Ausarbeiten einer fehlerhaften Aufgabe hinausgeht und des Schülers Arbeitskraft stundenlang in Anspruch nimmt, ist auch vom hygienischen Standpunkte aus höchst bedenklich und muß deshalb als unerlaubtes Strafmittel bezeichnet werden.

In der vierten und fünften Klasse ist der Orthographie der Fremdwörter gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Es ist sehr bedauerlich, daß, wie die Erfahrung lehrt, viele Schüler oft gar keinen Begriff von der Richtigschreibung solcher Wörter haben, die ihnen aus dem lateinischen und griechischen Unterrichte bekannt sein müssen. Legt man auch in neuerer Zeit großes Gewicht darauf, Fremdwörter möglichst aus dem Deutschen zu verdrängen, so wird darum noch nicht ihre Existenz aufgehoben, und der Schüler kommt noch hundertmal in die Lage, solche lesen, verstehen und schreiben zu sollen. Übrigens bringen die Schüler etymologischen Belehrungen über Fremdwörter großes Interesse entgegen, weil sie hiebei gewissermaßen praktische Resultate ihrer Sprachstudien gewinnen. Für die Hand des Lehrers ist zu diesem Zwecke Kluges etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache von Vincent Jannssen (Straßburg, K. Trübner) zu empfehlen. Über eine Auswahl zur Besprechung geeigneter Wörter sollten sich die Lehrer der einzelnen Klassen der Mittelstufe verständigen.

Zur methodischen Behandlung vergleiche man den zunächst für den Volksschulunterricht berechneten, aber auch für Lehrer höherer Schulen lesenswerten Artikel von Julian Timmel in der Zeitschrift für das österreichische Schulwesen, Jahrgang 1889—1890 III. Heft!

Eine treffliche Abhandlung über die Methode des Unterrichtes in der Orthographie ist auch in dem jüngst erschienenen Büchlein von Dr. K. Reisert (Bamberg, Buchner) über den deutschen Unterricht an den untersten Klassen enthalten, auf welche wir besonders die Aufmerksamkeit der Lehrer des Deutschen in der zweiten Klasse richten möchten.

Lehrplan.

I. Klasse.

a) Mündliche Übungen:

Zerlegung von Wörtern in ihre Laute unter besonderer Berücksichtigung solcher mit Konsonantenhäufungen (z. B. Durchschnitt, pflücken, verdrängen, zwitschern, flehentlichst, geziemendst); genaue Aussprache der Vokale und Diphthonge, der harten und weichen Laute, der Doppelbuchstaben; genaue Beachtung der Schärfung und Dehnung. Zerlegung der Wörter in Silben (Trennung der Wörter nach Sprach- und Sprechsilben, z. B. weg|gehen, ent|zückt, zurück|gebracht, ent|decken, Feld|zug). Korrekte, deutliche Aussprache beim Vorlesen.

b) Schriftliche Übungen:

Niederschreiben gelesener Wörter (nach Angabe des Lehrers) aus dem Gedächtnisse.

Niederschreiben gewisser, nach Kategorien geordneter Wörter (nach Angabe des Lehrers), aus dem Lese- oder Übungsbuche zusammengestellt.

Wortbildungen durch Ablautung, Umlautung, Ableitung und

Zusammensetzung (Wörterfamilien), namentlich im Anschlusse an die Einübung der Konjugation (z. B. sprechen — sprich — sprach, Spruch, Sprichwort; fließen — floß — Floß — Fluß — flüssig).

Ähnlich lautende Wörter (zunächst die in grammatischer Hinsicht wichtigsten), wie: in, ihn; ihnen — innen; wieder — wider; Widerhall — wiederkommen; vier — für; Fühlen — füllen; holen — hohl u. s. w.

c) Theoretisch und praktisch (=schriftlich):

Schärfung und Dehnung: ff, ll, mm, nn, pp, rr, ss und ß, tt, tz, ck — ie, Dehnungs-h; lange Vokale, h, s. Große und kleine Anfangsbuchstaben. Silbentrennung.

II. Klasse.

Theoretisch und praktisch:

Bildung von Wörterfamilien, namentlich im Anschlusse an die Konjugation. Die Schreibung der Verba mit verschiedenen Stämmen, wie nehmen — nahm — nimm — genommen; kommen, treten, sitzen, essen, raten, stoßen u. s. w., besonders deren Imperfekt Konjunktiv (säße, riete u. s. w.). Ausfall von Konsonanten in zusammengesetzten Wörtern, wie Schiffahrt u. s. w.

Dehnung: aa, ee, oo (unter Weglassung selten vorkommender Wörter, z. B. Paneel).

Schärfung: bb, dd, gg, ferner x, sp, st, chs und chs; ä, äu und eu, ai und ei; v und ph; d und t, dt; g, gt, cht.

Ähnlich lautende Wörter: z. B. brieten, brüten, Briten (Britten); Ecke, Egge; essen, äßen, äsen; Ferse, Verse. Beispiele zur Wortbildung.

Für den Gebrauch des Schülers ist vor allem zu empfehlen: Das Regel- und Wörterverzeichnis für die bayerischen Schulen.

Für den Gebrauch des Lehrers bietet reiches Material: Engelien und Fechner, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, 4. A. Berlin, W. Schultze; ebenso G. Hobmann, Orthogr., Nürnberg 1887.

Stil und Aufsatz.

a) Der Stil.

Die Stilübungen zielen darauf ab, den Schüler zu befähigen, sich einer korrekten, guten, echt deutschen Schreibweise zu bedienen und sich dabei von der bewußten, ausdrücklichen Absicht leiten zu lassen, den ihm vorschwebenden Gedanken möglichst klar und in gediegener Form auszudrücken. Es handelt sich bei diesen Übungen um die Gewinnung einer Fertigkeit, die vielen Fleiß und große Sorgfalt erfordert. Sie ergibt sich nicht von selbst, etwa gelegentlich mit den sogenannten Aufsatzübungen, sondern sie muß systematisch herangebildet werden. Ihre Pflege hat sogar den wichtigsten Teil der schriftlichen Arbeiten der gesamten Unterstufe und einen guten Teil der schriftlichen Arbeiten der Mittelstufe zu bilden.

Der Vernachlässigung oder wenigstens zu geringen Berücksichtigung dieses wichtigen Abschnittes des deutschen Unterrichtes ist es vorzugsweise zuzuschreiben, daß die schriftlichen Arbeiten unserer Schüler, selbst noch nach ihrem Abgange vom Gymnasium, zu den bekannten Klagen über die Mangelhaftigkeit hinsichtlich der formellen Darstellung Anlaß geben. Dr. H. Gloel teilt in seinem Programme „Der deutsche Stil und seine Pflege auf der höheren Schule" (Wesel, 1889) mehrere diesbezügliche Urteile hervorragender Männer (Du Bois-Reymond, Esmarch, Grimm, Wiese) mit, die geradezu vernichtend lauten und dem Schulbetriebe ein höchst ungünstiges Zeugnis ausstellen. Er selbst knüpft daran die Bemerkung: „Besonders in unserer Zeit, in der das Nationalgefühl des deutschen Volkes neu gekräftigt ist und ein edler Nationalstolz sich regt, ist es Pflicht der Deutschen, ein so hohes Gut, wie unsere reiche, schöne, kräftige Muttersprache nicht geringschätzig zu behandeln, sondern treu zu lieben und zu pflegen. Namentlich ist es Aufgabe der Schule, der deutschen Sprache planmäßige und sorgfältige Pflege angedeihen zu lassen, in den Schülern die richtige Grundlage zu einer völligen Beherrschung der Muttersprache zu legen und sie mit dem Bewußtsein des Wertes derselben zu erfüllen."

Ehe wir nun auf die Frage eingehen, worin die Aufgabe des Unterrichtes in bezug auf die Bildung des Stiles der Schüler besteht, müssen wir feststellen, welches die Fehler des sogenannten Schülerstiles sind, und woraus diese entspringen.

Da ergibt sich nun vor allem die jedem Lehrer des Deutschen genugsam bekannte Thatsache, daß die Schüler hinsichtlich der Wahl des Ausdruckes und der Gedankenverbindung ungemein sorglos und unachtsam zu verfahren pflegen. Schon die äußere Form der Arbeit läßt häufig sehr viel zu wünschen übrig.

Bei vielen Schülern ist es nicht einmal etwas Selbstverständliches, daß schon auf die äußere Sauberkeit der Arbeit und auf die Sorgfalt der Schrift ernstlichst Bedacht genommen werden muß, oder daß sie sich die Mühe nehmen müssen, die gefertigte Arbeit aufmerksam durchzulesen und den einen oder andern auf Übersehen beruhenden Fehler zu verbessern; oder daß sie möglichst bestrebt seien, ihre Gedanken in einen gewählten, dem Fortschritte ihrer Studien entsprechenden Ausdruck zu kleiden. Einer stilistischen Arbeit muß man aber vor allem den Fleiß anmerken!

Ein anderer Fehler des Schülerstils besteht in der Unbeholfenheit, Schwerfälligkeit und Unklarheit des Ausdruckes. Nicht Armut an Gedanken an sich trägt die Schuld daran, sondern das Unvermögen, dieselben in entsprechende Form zu kleiden. Der Wortvorrat, über den die Schüler verfügen, ist erstaunlich gering; sie bewegen sich fast immer in den nämlichen Ausdrücken; so ist ihr Stil meist eintönig, dürr und trocken; gewähltere Sprache oder schwungvollere Darstellung fehlt ebenso sehr, wie Einfachheit und Natürlichkeit, an deren Stelle häufig Schwulst und Geschraubtheit tritt.

Der Grund hievon läßt sich leicht erkennen. Er liegt in der Verfrühung der schriftlichen Arbeiten: die Schüler werden in der Regel schon mit solchen befaßt, ehe sie durch entsprechende Vorbereitungen mit der hiezu notwendigen Fähigkeit und Gewandtheit ausgerüstet sind. Wer ordentlich schreiben will, muß hinsichtlich der Form — Orthographie, Interpunktion, Grammatik — eine sichere Grundlage haben, bezüglich des Ausdruckes aber einen durch umfangreichere Lektüre erworbenen Wortvorrat, sowie einen durch Belesenheit gebildeten Geschmack für gute Darstellung besitzen.

Aus diesen Fehlern lassen sich die leitenden Gesichtspunkte für den stilistischen Unterricht entnehmen.

Die Kenntnisse in der Orthographie, Interpunktion und Grammatik müssen in den betreffenden Unterrichtsstunden erworben werden, angewendet und verwertet aber bei den schriftlichen Arbeiten, wo der Schüler zu beweisen hat, in wie weit er frei und selbständig über das Erlernte verfügt. Daraus ergibt sich für den Unterricht die Forderung, einerseits in formeller Hinsicht (und dazu gehört auch die äußere Einrichtung der Arbeit, z. B. die Rücksicht auf die Freilassung eines Zwischenraumes und den Beginn einer neuen Zeile nach Abschnitten) von dem Schüler nichts zu verlangen, worüber er nicht vorher ausdrücklich belehrt worden ist; andererseits mit aller Strenge darauf zu halten, daß die gegebenen Anleitungen von dem Schüler auch genau beobachtet werden.

So gibt es eine ganze Reihe von Fehlern, die immer wiederkehrend in den Schülerarbeiten gewissermaßen typisch sind. Diese sind jedem Lehrer aus seiner Praxis hinlänglich bekannt. Es wird daher seine Pflicht sein, wenigstens die hauptsächlichsten derselben sich zu

notieren, um sie von Zeit zu Zeit einer Besprechung zu unterziehen (vergl. das obenerwähnte Programm von Dr. Gloel, in dem eine Zusammenstellung solcher Fehler enthalten ist), dann aber mit aller Strenge darauf hinzuwirken, daß dieselben aus den Schülerarbeiten verschwinden. Denn es ist gewiß, daß ein großer Teil der Verstöße gegen Orthographie und Grammatik und namentlich gegen die Interpunktion auf Nachlässigkeit und Nichtberücksichtigung wiederholt gegebener Bemerkungen beruht. Ebenso gewiß ist, daß man dagegen nicht frühzeitig genug mit aller Entschiedenheit einschreiten kann, damit diese Gleichgültigkeit nicht zur Gewohnheit wird, die der Schüler später niemals oder nur schwer ablegt.

Der Ausdruck findet seine naturgemäße Pflege und Ausbildung sowohl bei der praktischen Übung der Sprache im mündlichen Verkehre, als auch besonders durch die Lektüre. Die Bedeutung der letzteren in geistbildender Hinsicht ist schon oben hervorgehoben worden. Nicht minder bedeutend ist ihr Einfluß auf die Sprachbildung. Denn sie fördert den Wort- und Gedankenvorrat und bildet den Geschmack für richtige und edlere Ausdrucksweise; in gleicher Weise das Memorieren guter Prosa und Poesie. Der Schüler nimmt dadurch unbewußt vieles in sich auf, gleichwie er unwillkürlich auch vieles aus den Fehlern der Umgangssprache sich aneignet. Unbeholfenheit des Ausdruckes ist immer auch ein Zeichen von Mangel an Belesenheit.

Nicht minder förderlich ist das aufmerksame Zuhören, wenn ein anderer vorliest, weil dadurch die Auffassung unmittelbarer und eindringlicher von statten geht.

Durch mündliche Vortragsübungen endlich werden die Schüler angeleitet, sich eines sachgemäßen, präzisen Ausdruckes zu bedienen. Hier hat auch der Lehrer am besten Gelegenheit, denselben anschaulich zu zeigen, wie man zu werke gehen muß, um den Gedanken in die rechte Form zu kleiden: hier ist das geeignetste Übungsfeld für die praktische Stilbildung, und hierin liegt die beste Vorbereitung und Anleitung zum Schreiben. Es ist ein großer Fehler, die Schüler zu schriftlichen Darstellungen anzuhalten, ehe sie in der mündlichen ausreichend geübt sind. Namentlich muß der Lehrer an eigenen, zahlreichen Vorführungen das Verfahren hinsichtlich der Wahl des Ausdruckes, der Anordnung, Gruppierung und Verbindung der Gedanken zeigen. Mündliche Übungen bestehen schon in der Formulierung von Antworten auf Fragen des Lehrers, dann in Rekapitulationen von Gelesenem — anfangs kürzerer, später längerer Abschnitte —, Zusammenfassungen eines kleineren oder größeren Ganzen, Inhaltsangaben und endlich freien, selbständigen Wiederholungen des Gelesenen.

Erst nach vielen mündlichen Übungen sollen die Schüler, systematisch vom Leichteren zum Schwereren, zu schriftlichen Arbeiten veranlaßt werden. Diese haben auf der unteren Stufe in der Nachbildung kleinerer prosaischer Erzählungen — anfangs nur in unmittel-

barem Anschlusse an die vorherige mündliche Durchnahme derselben zu bestehen: der Inhalt sei dem Verständnisse angemessen und leicht übersichtlich, die Sprache einfach und klar; Wechselgespräche sollen möglichst ausgeschlossen bleiben! (Als Handbuch für den Lehrer [zur Wahl von Vorerzählungen] ist zu empfehlen: Böhm, Musteraufsätze zum Nacherzählen für Quinta, Quarta und Untertertia; Berlin, Gebr. Bornträger.)

Auf der Mittelstufe tritt die Wiedergabe des Inhaltes poetischer Musterstücke hinzu. Auch hier ist das Verfahren zuerst bei mündlichen Übungen anzugeben. Denn die Umsetzung der Poesie in Prosa ist sehr schwierig, weil sie nicht bloß einen ziemlichen Grad von Sprachgewandtheit, sondern auch von allgemeinem Verständnisse erfordert. Der Dichter behandelt seinen Gegenstand anders, als der Prosaiker: beide unterscheiden sich in Sprache und Gedankenverbindung, Aufbau und Entwickelung des Ganzen oft sehr voneinander. Deshalb sind von mehreren Seiten Bedenken gegen solche Arbeiten erhoben worden. Doch ist nicht zu verkennen, daß sich bei richtiger Auswahl und Anleitung gerade in bezug auf die Bildung des Stils Gutes erzielen läßt.

Freilich eignet sich für solche Schülerarbeiten nicht jedes Gedicht. Von gar manchem läßt sich sagen, daß es eine Sünde gegen den guten Geschmack wäre, wollte man es in das dürftige Gewand einer Schülerarbeit einhüllen lassen.

Bei der Beurteilung der Leistungen der Schüler im Nacherzählen (prosaischer und besonders poetischer Musterstücke) kommt neben der Würdigung der formellen Behandlung — und diese ist hier immerhin die Hauptsache — auch noch ein Moment in Erwägung, das von pädagogischem Standpunkte sehr beachtenswert ist. Wenn nämlich einmal den Schülern bei solchen Arbeiten freie Hand gelassen d. h. die zu bearbeitende Erzählung nicht vorher mündlich (unter Leitung des Lehrers) durchgegangen worden ist, kann man bei der Korrektur häufig die Beobachtung machen, daß Schüler einzelnes eigenartig aufgefaßt, oder auch eine Sache, die untergeordneter Natur ist, besonders hervorgehoben, wichtig Erscheinendes dagegen weniger beachtet haben. Darin darf man aber nicht ohne weiteres einen Mangel in der Auffassung ersehen. Es ist nämlich eine bekannte psychologische Thatsache, daß Schilderungen und Erzählungen auf die Phantasie der Hörer je nach deren Temperament eine verschiedene Wirkung ausüben, also bezüglich ihrer Kräftigkeit und Lebendigkeit verschieden gestaltete Vorstellungen hervorrufen können, und daß sich demnach auch das Interesse und die Aufmerksamkeit für die Sache verschieden gestalten kann. Bei der Jugend liegt dies aus leicht erklärlicher Ursache näher, als bei Leuten, welche reiferen Verstand und ruhigeres Urteil besitzen. Man muß also mit dieser Thatsache rechnen und mit dem Urteile vorsichtig sein, wenn die Auffassung des Schülers manchmal eigenartig zu sein scheint. Ist ja doch bei keinem Unterrichtsgegenstande so sehr, wie gerade beim Deutschen,

die Eigentümlichkeit des Schülers zu berücksichtigen, deren Erhaltung, Förderung und Pflege eine der schwierigsten, aber schönsten Aufgaben des erziehenden Jugendunterrichtes ist.

Als schriftliche Stilübungen für die 4. und 5. Klasse empfehlen sich weiter: Anfertigungen von Auszügen und Inhaltsangaben im Anschlusse an die Lektüre, aber erst nach sorgfältiger Anleitung des Schülers hinsichtlich der Auffindung der Disposition, der Unterscheidung von Haupt- und Nebensache, passender Übergänge und logischer Verbindung der Gedanken. Nicht überflüssig ist es auch, die Schüler mit der formellen Seite von Gesuchen und Eingaben an Vorgesetzte oder Behörden bekannt zu machen; es empfiehlt sich daher, Muster zu geben und diese nachbilden zu lassen.

Zu den Stilübungen der Sekunda gehören Entwürfe von Auszügen und Inhaltsangaben (Dispositionen) im Anschlusse an die Lektüre, sowie Nacherzählungen des Inhaltes epischer Gedichte, überhaupt alle Expositionen, welche sich inhaltlich auf einen bekannten, bereits durchgenommenen Stoff beziehen, Arbeiten, bei denen es sich weniger um die Auffindung von neuen Gedanken (inventio), als um die Form der Darstellung (elocutio) handelt.

b) Der Aufsatz.

Der Aufsatz ist noch immer das Schmerzenskind der Schule, trotzdem eine stattliche Reihe von Arbeiten vorliegt, in denen Männer von Einsicht und Erfahrung die Theorie dieses Unterrichtsgegenstandes entwickelt haben. Man hat sich noch nicht einmal über die wichtigsten Prinzipien desselben geeinigt. Ja „es gibt wohl", sagt K. Jauker in seiner Schrift „Zur Methodik des Unterrichtes im deutschen Aufsatze" (Wien, Gräser), keinen Zweig des deutschen Unterrichtes an den Mittelschulen, der mehr an Unklarheit und Zerfahrenheit leidet, als der Aufsatzunterricht in den unteren Klassen. Die Frage, welche Formen zu pflegen, welche Stufenfolge einzuhalten sei, ist bisher in keiner Weise objektiv gelöst worden. An Darstellungen, die da zeigen sollen, wie es der eine oder der andere gemacht, und daß er dieses oder jenes in der Praxis trefflich gefunden habe, an Bestrebungen, durch Instruktionen und Vorschriften der Sache an den Leib zu rücken, hat es niemals gefehlt; aber das Wenigste wurde objektiv auch wirklich begründet".

Unter den Ursachen, warum bei diesem Gegenstande so häufig trotz aller Mühe nicht der gewünschte Erfolg erzielt wird, scheinen namentlich folgende beachtenswert zu sein.

Man hat bei den Untersuchungen über die Methode dieses Unterrichtes meist zu sehr die Erfordernisse, welche an den Aufsatz auf der obersten Stufe des Gymnasiums gestellt werden, berücksichtigt, dabei aber das, was im Aufsatzunterrichte auf der untern und mittleren

Stufe angestrebt werden soll, zu wenig ins Auge gefaßt. Die verdienstvollen Arbeiten von Laas, Hiecke, Wackernagel, Raumer, Cholevius, Linnig, Deinhardt u. a. haben in treffender Weise maßgebende Grundsätze dargelegt, aber es fehlt trotzdem noch an einer praktischen Übertragung derselben auf die Unterrichtserteilung in den unteren Klassen. Man beachtet vielfach noch zu wenig, daß die Hauptaufgabe des Aufsatzunterrichtes der unteren Stufen in der Grundlegung und Vorbereitung zu dem besteht, was als Ziel für die oberste Stufe gelten muß.

Eine andere Ursache besteht in der Verfrühung solcher Arbeiten überhaupt. Man befaßt die Schüler häufig zu früh mit Anfertigung von Aufsätzen, ohne zu bedenken, daß hiezu ein gewisser Grad von Denkfähigkeit und Sprachgewandtheit erforderlich ist, wie ihn die Schüler noch nicht besitzen, sondern erst durch vielfache Unterweisung und Übung sich aneignen müssen. Solange Schüler noch nicht im stande sind, eine Reihe gegebener Gedanken zu überblicken und korrekt in mündlicher Rede darzustellen, darf ihnen nicht zugemutet werden, sich mehr oder minder selbständig über einen Gegenstand schriftlich zu äußern. Sie müssen zuvor ordentlich denken und sich ausdrücken lernen, dann erst sollen sie schreiben! Man kann im allgemeinen (nach dem bisher so vielfach geübten unmethodischen Verfahren bei diesem Gegenstande) sagen, daß der sogenannte Aufsatzunterricht in den unteren Klassen dem Schüler zu viel zumutet; man überschätzt gerne die Kräfte des jungen Menschen und verlangt von ihm oft eine Leistung, für die er noch nicht die geistige Reife hat. Auf der unteren Stufe kann von einem „Aufsatze“ überhaupt nicht die Rede sein. Hier muß erst durch aufmerksame Lektüre und durch Übungen des mündlichen Vortrages dem Aufsatze vorgearbeitet werden. Durch die Verfrühung wird, wie Wackernagel sagt, der Schüler zu einer Thätigkeit über sein Vermögen hinaus, also zur Unwahrheit und zum unnatürlichen Mißbrauche seiner kaum erwachten Kraft verführt. Ebenso erklärt Schrader den frühzeitigen Beginn der Aufsatzübungen und die Wahl eines ungeeigneten Stoffes für die beiden Hauptübel des Aufsatzunterrichtes.

Manche erfahrene Schulmänner sind sogar der Ansicht, daß von Aufsätzen in den ersten fünf Schuljahren am Gymnasium ganz abgesehen werden könnte, und wie Nägelsbach in dieser Frage dachte, kann man aus folgenden Worten desselben entnehmen: „Die größten Meister der deutschen Sprache haben in ihrer Schule keinen einzigen deutschen Aufsatz gemacht; man darf daher die Wichtigkeit dieser Aufsätze nicht übertreiben.“

Nägelsbach hat mit diesen Worten auch auf einen Umstand hingewiesen, der die dritte der Ursachen zu sein scheint, warum bei diesem Gegenstande häufig der gewünschte Erfolg nicht der Mühe entspricht.

Es ist ja unzweifelhaft, daß die Aufsatzübungen zu den wichtigsten Bildungsmitteln der Schule zu rechnen sind und daher eine hervorragende Stelle unter den einzelnen Unterrichtsgegenständen beanspruchen dürfen. Aber es scheint denn doch, daß man bei den Anforderungen hierin die Leistungskraft der Schüler gerne überschätzt und so ihnen oft Arbeiten auferlegt, deren Erledigung wenigstens für die Mehrzahl derselben jenseits ihres geistigen Vermögens gelegen ist. So kommt es, daß der Aufsatz wirklich zum Schmerzenskinde der Schule geworden ist und Klagen über die unbefriedigenden Leistungen der Schüler in diesem Gegenstande an der Tagesordnung sind. H. Schiller sagt in einem Aufsatze in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (Januarheft 1890): „Man klagt, die Fähigkeit, auch ganz einfache Gedanken zusammenhängend schriftlich in angemessener Form darzustellen, sei beim Abgange von der Schule wenig entwickelt. und bezüglich des mündlichen Vortrages wird gänzliche Unfähigkeit behauptet.“

Möge man daher nicht zu hoch hinausstreben, solange die praktische Erfahrung darauf hinweist, daß wir uns mit dem Geringeren, aber Erreichbaren und immerhin Wertvollen begnügen sollen! Denn es ist doch etwas recht Mißliches, wenn die Schüler in diesem Gegenstande fast durchweg vom Anfang an im Gefühle der Unzulänglichkeit ihrer Kraft arbeiten müssen. Es soll vielmehr auch beim Aufsatzunterrichte, wie bei jedem andern, ein allmähliches Fortschreiten vom Leichteren zum Schwierigeren stattfinden, so daß der Schüler, wenn er dem Unterrichte folgt, sich auch in den Stand gesetzt fühlt, den Anforderungen zu entsprechen. Dieses Bewußtsein weckt Lust und Vertrauen auf die eigene Kraft, während die zu hohen Anforderungen die Lust und Freude benehmen, unsicher machen und entmutigen.

Worin besteht nun aber die Aufgabe des Aufsatzunterrichtes? Darin, den Schüler zu befähigen, aus einem Gedankenmaterial, das ihm im allgemeinen bekannt ist, eine Reihe besonderer Gedanken unter den durch das gegebene Thema bestimmten Gesichtspunkten (selbständig) zusammenzustellen (componere = aufsetzen), und zwar sachlich richtig und erschöpfend, sprachlich korrekt und logisch geordnet. Zweck dieses Unterrichtes sind: sprachliche Bildung, logische Schulung und Förderung der individuellen Gestaltungskraft.

Die Aufgabe muß demnach vor allem dem Wissen des Schülers angemessen sein. Der Inhalt als solcher darf ihm keine besonderen Schwierigkeiten machen, indem er sich vor die Aufgabe verlegen, wie vor die Lösung eines Rätsels, gestellt sieht. Niemand kann sich über etwas vernünftig äußern, was er nicht versteht. Liegt aber auch das Thema strenge innerhalb seines allgemeinen Wissens, so ist ihm immerhin noch die schwierige Aufgabe gestellt, darzuthun, ob und wie er es versteht, aus der Fülle des vorhandenen Stoffes das für den vorliegenden Fall Passende herauszufinden und zweckentsprechend zu verarbeiten: dazu gehört eben richtige Auffassung und ein gewisser Grad

selbständigen Urteils. In diesem Sinne faßt auch Lüthgen („Der deutsche Aufsatz“, Programm, Bochum 1879) die Aufgabe des Aufsatzes richtig „in der Gestaltung und Anordnung eines dem Schüler im allgemeinen bekannten Stoffes“. Ganz treffend sagt auch Dr. Neudecker (Vortrag in der letzten Versammlung der technischen Lehrer Bayerns): „Es handelt sich bei den Produktionen unserer Schüler stets nur um ein reproduktives Denken, um geeignete Benützung und Anwendung angelernter oder durch Erfahrung erworbener Kenntnisse und Gedankenkreise, nicht um Aufdeckung noch unbekannter Inhalte.“

Die „Vorbereitung“ darf also auch nicht in einer Besprechung ad hoc bestehen, wobei Gedanken und Form der schriftlichen Darstellung im vorhergehenden mündlichen Unterrichte erörtert werden. In diesem Falle könnte von keinem Aufsatze die Rede sein, sondern nur von einer stilistischen Übung, bei welcher die Rücksicht auf die Form der Behandlung vorwaltet, während die eigene Auffassung, die Selbständigkeit und individuelle Gestaltungskraft zurücktritt. Richtig ist ja der Grundsatz, daß Schülerarbeiten eigentlich nur Reproduktionen sein können; aber die Vorbereitung muß eben durch das dem Schüler im Gesamtunterrichte vermittelte Wissen bestehen und in dem durch den Gesamtunterricht dem Schüler eröffneten geistigen Aus- und Ueberblick.

Andererseits aber liegt es im Wesen des Aufsatzes, daß er die produktive Kraft des Schülers in Anspruch nimmt, seine Phantasie anregt und ihn befähigt, zum Thema selbständig Stellung zu nehmen und Gedanken zu produzieren, die das Resultat seiner subjektiven Auffassung sind, und, mit einem Worte, seine Selbstthätigkeit vollauf in Anspruch zu nehmen. Freilich wird man in dieser Beziehung keine hohen Anforderungen an die Schüler stellen dürfen, denen es noch an allgemeiner Erfahrung fehlt, infolge dessen sie entweder selbst mit ihrem Urteile gerne zurückhalten und nicht aus sich selbst heraustreten wollen, oder sich leicht zu Behauptungen fortreißen lassen, die sie bei reicherer Erfahrung nicht aufstellen würden. Aber gerade hier, beim Aufsatzunterrichte der Mittelstufe, muß der Schüler mit diesem wesentlichsten Erfordernisse des Aufsatzes vertraut gemacht werden und begreifen lernen, daß das Hauptgewicht seiner Arbeit auf die Geltendmachung seiner Anschauung über den Gegenstand derselben zu legen ist. In der Weckung und Bildung dieses Gefühles besteht denn auch zugleich die richtigste Vorbereitung zu dem Aufsatze auf der obersten Stufe, bei dem jene Aufgabe in den Vordergrund tritt, und wobei die Selbständigkeit der Auffassung und Durchführung für einen Gradmesser der geistigen Reife des Schülers angesehen werden kann. Klagt man oft über das Dürre, Armselige und Schablonenhafte, sowie über den Mangel an Originalität in den Aufsätzen der Abiturienten, so ist zweifellos eine der Ursachen dieser Erscheinung in dem Mangel an der Bildung jener Fähigkeit durch den Unterricht auf der Mittelstufe zu suchen.

Die Aufgabe muß sich ferner zwar enge an das anschließen, was der Schüler weiß, resp. wissen muß, nicht aber an das, was er wissen kann. Über letzteres können ja auch die Ansichten verschieden sein. Es ist daher ganz richtig, wenn bei Prüfungsaufgaben, die von fremden Kommissionen gestellt werden, in der Regel mehrere Themata zur Auswahl in Vorlage kommen. Es kann bei dem unbegrenzten Gebiete, woraus solche Themen geschöpft werden, leicht vorkommen, daß eine Klasse, die sonst ganz tüchtige Schüler zählt, für die Behandlung des einen oder anderen weniger vorbereitet ist. Es braucht eben nur bisher nicht Veranlassung oder Gelegenheit gewesen zu sein, gerade in dieser Richtung den geistigen Blick der Schüler zu schärfen, und dann fällt es ihnen sicherlich schwer, nunmehr sofort etwas Gediegenes zu schreiben.

Dies ist besonders bei kulturhistorischen Themen der Fall, die ein tieferes Verständnis der einschlägigen Fragen und eine Sicherheit des Urteils erfordern, wie es in der Regel nur bei Männern von Fach, z. B. Historikern oder Politikern, vorausgesetzt werden darf. Gibt nun bei solchen Arbeiten der weniger günstige Ausfall des Aufsatzes bei Abiturientenprüfungen ein sicheres und untrügliches Bild der geistigen Reife des Bearbeiters? Würde nicht gar mancher Erwachsene, dem es nicht an geistiger Bildung und Lebenserfahrung fehlt, vor die sofortige Bearbeitung eines Themas, über das er sich nicht speziell orientiert hat, gestellt, in Verlegenheit geraten und vor dem Urteile über seine geistige Reife bangen? Daher kann der Ausfall des deutschen Aufsatzes allein nicht unter allen Umständen als Maßstab für die Beurteilung der geistigen Reife dienen. Es möge zur Unterstützung dieser Behauptung an die oben aufgeführten Worte Nägelsbachs erinnert werden, sowie an die Bemerkung von Wiese (Erinnerungen II. S. 191): „Die Geisteskräfte, welche erforderlich sind, einen guten deutschen Aufsatz zu schreiben, bleiben bei manchem lange gebunden und entwickeln sich bei wenigen schon in der Schulzeit.“ Es ließe sich überhaupt darüber streiten, ob es richtig ist, wenn man auf die sogenannten Klausurarbeiten im Deutschen so großes Gewicht, und ob nicht wenigstens gerade soviel Gewicht auf den mündlichen Vortrag selbstgefertigter Arbeiten zu legen wäre. Die Forderung, ohne eingehendere Vorbereitung innerhalb einer sehr kurz bemessenen Frist eine Darstellung zu liefern, die den Charakter eines Kunstproduktes tragen und sachlich und formell vollendet sein soll, ist gegenüber dem immerhin erst in der geistigen Entwickelung begriffenen Schüler eine sehr schwere, und steht zu den Forderungen in den übrigen Gegenständen nicht in rechtem Verhältnis. Beim Aufsatze kommt es weniger auf rasche, als auf gute und gehaltvolle Arbeit an, und da braucht man vor allem genügende Zeit zur Vorbereitung und Sammlung.

Jedenfalls ist es nicht mehr als billig, bei dem Gesamturteil über die geistige Reife des Schülers auch seine Leistungen in den

übrigen Fächern, namentlich bei der Klassikerlektüre und in der Mathematik, in Anschlag zu bringen. —

Zu schwierig ist die Aufgabe dann, wenn das Thema nicht bestimmt gehalten ist, so daß der Schüler erst darüber grübeln muß, was der Lehrer wohl eigentlich verlange. Es ginge mit solchen Themen auch Erwachsenen nicht besser. So z. B. würde über das Thema: „Vorteile und Nachteile der Eisenbahnen" — der Offizier sich wohl nur vom militärischen, der Kaufmann nur vom kommerziellen, der Vergnügungsreisende nur vom touristischen Standpunkte aus treffend verbreiten können.

Mit Recht verlangt daher Koch in seiner Abhandlung: „Über Zweck und Ziel des deutschen Aufsatzes" (Programm, Braunschweig 1889), daß dem Lehrer bei Stellung der Aufgabe stets als Ziel vorschweben sollte, so viel an ihm liegt, dieselbe Genauigkeit und Bestimmtheit, die bei mathematischen Aufgaben selbstverständlich ist, annähernd auch für die deutschen zu erreichen.

Ähnlich verhält es sich mit vielen Themen, welche Klassikern entnommen sind. Manche derselben sind Sentenzen, die eine Wahrheit ausdrücken, bei deren Würdigung aber auch die Umstände, denen sie ihre Entstehung verdanken, wesentlich in Frage kommen. Der Schüler wird also die Aufgabe nur dann objektiv richtig bearbeiten können, wenn er diese kennt. Man wird daher selbstverständlich solche Themen nur im Anschlusse an die Lektüre geben, gleichwohl aber nicht unterlassen dürfen, bei der Fassung der Aufgabe die notwendige Begrenzung des Gedankens auf die besonderen Gesichtspunkte, unter denen diese aufzufassen sind, anzudeuten.

So ist es z. B. mit dem bekannten Thema: „Dem Tode entrinnt, wer ihn verachtet, doch den Verzagten holt er ein." Allgemein genommen enthält dieser Satz eine Unrichtigkeit. Aber auch auf die Verhältnisse des Krieges beschränkt, ist er nur teilweise richtig. Der Perserkönig Darius sprach diesen Gedanken aus angesichts des bevorstehenden Entscheidungskampfes, bei dem es sich für die persische Armee um Sein oder Nichtsein handelte. Es galt, mit Todesverachtung zu kämpfen und furchtlos dem Feinde auf den Leib zu rücken, um ihn zu überwältigen; Zaghaftigkeit oder feige Flucht führte unfehlbar zum Verderben. Unter dem Eindrucke dieser Aussichten läßt Curtius den König also zu seinen Soldaten reden, um sie zu todesmutigem Vorgehen anzufeuern. Dieses Thema gestaltet sich demnach in richtiger Fassung, entsprechend dem Sinne, der in jenen Worten nach dem Zusammenhange der Rede liegt, so: „Inwieferne lag in den Worten des Darius .... eine für seine Soldaten zu beherzigende Wahrheit?" Bei dieser Fassung des Themas wird der Schüler unter Würdigung der objektiven Thatsachen an die Arbeit gehen und den Sinn jener Worte unschwer interpretieren können. Faßt er aber den Satz außer Zusammenhang als eine allgemeine Wahrheit, so sieht er sich gezwungen,

zu allgemeinen Gedanken und Behauptungen, die seiner persönlichen Erfahrung ganz ferne liegen, zu greifen, mit einem Worte, zu schwätzen.

Die Bearbeitung von Chrieen bietet Schülern der Sekunda zu große Schwierigkeiten. So hohen Wert dieselben von stilistisch-rhetorischem Standpunkte als Übungen für solche haben, die ein reiferes Urteil und größere Erfahrung besitzen, so wenig eignen sie sich für Schüler, bei denen die Fähigkeit der Beobachtung und des abstrakten Denkens noch in der Entwicklung begriffen ist, und denen es zugleich noch an der hier notwendigen Gewandtheit in der Beherrschung des sprachlichen Ausdruckes mangelt. Die meisten derartigen Schularbeiten leiden daher an unklarer Auffassung, Gezwungenheit und Armseligkeit der Gedanken bei eitler Wortmacherei und Wiederholungen.

Das Chrieenschema gehört für rhetorische Vorübungen, wie es denn auch seine Pflege in den alten Rhetorenschulen gefunden hat. Das Hauptgewicht der Leistung beruht auf der formellen Durchführung. Ist diese nicht vollendet, so bleibt sie etwas Stümperhaftes. Dr. Gloel sagt in dem bereits erwähnten Aufsatze „Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Schulen“: „Sehr geschädigt wird die Entwicklung des Stils durch das Chrieenschema, das zwar zur Auffindung des Stoffes, aber nicht für die Entwicklung des Stoffes brauchbar ist. Und dennoch wird es von manchen Seiten immer noch für die Anordnung empfohlen und angewandt, obgleich hier ein einheitlicher Einteilungsgrund fehlt, die vielen Teile weder innerlich verknüpft, noch gleichberechtigt sind, die Beweisführung vor dem vielen Außenwerk zu kurz kommt und Wiederholungen unvermeidlich sind“. Ähnlich urteilt auch Dr. Neudecker in seinem obenerwähnten Vortrage.

Wir möchten demnach die Ausarbeitung von Chrieen der obersten Stufe des Gymnasiums zuweisen, der sie immerhin noch genug Schwierigkeiten bietet.

Zu schwer und über den eigentlichen Zweck des Aufsatzes hinausgehend sind Aufgaben, die den Schüler zwingen, für den vorliegenden Zweck Gedanken von überall her mühsam beizuschaffen, oder welche zur Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse in andern Fächern dienen sollen, wie die Herbart'sche Schule will. Das sind fachwissenschaftliche Arbeiten, welche in den Unterricht in der Literatur, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte verwiesen werden müssen und Spezialstudien zu fördern geeignet sind.

Die richtigsten Themen zu deutschen Aufsätzen sind diejenigen, welche aus dem Unterrichte selbst herauswachsen und dem Schüler gestatten, gleichsam das Facit seiner aus dem Gesamtunterrichte gewonnenen Anschauungen zu ziehen. Solche brauchen keine sogenannte Vorbereitung durch eine Besprechung ad hoc, weil dem Schüler der Stoff im allgemeinen genügend bekannt ist und derselbe dadurch auch

in den Stand gesetzt wird, etwas zu schreiben. Dadurch wird auch sein unmittelbares Interesse erregt. Dies ist aber von der größten Wichtigkeit für das Gelingen des Aufsatzes, als einer Arbeit, mit welcher der Schreibende das Resultat seiner Anschauungen zur Geltung bringen will. Es ist eine natürliche Voraussetzung, daß man sich selbst für einen Gegenstand interessiere, wenn man andere dafür interessieren will. Erst dieses eigene lebendige Interesse an der Sache und die bewußte Absicht, andere für seine Ansicht zu gewinnen, bringt die Gedanken in Fluß und leiht ihnen den angemessenen Ausdruck. Pectus est, quod dissertos facit. Der Schreibende muß von dem Gedanken ausgehen, daß er dem Leser einen Inhalt vorträgt, der diesem entweder neu ist oder für welchen er dessen Zustimmung gewinnen will; zugleich wird er darauf bedacht sein müssen, ob er sich auch so ausspricht, daß jener seine Worte wirklich so auffassen muß, wie er selbst sie meint. Je mehr er sich in diesen Gedanken versenkt, desto leichter wird es ihm sein, sich so auszudrücken, daß er seinen Zweck erreicht. Dabei wird er von selbst zur Einsicht kommen, daß der deutlichste Ausdruck jedesmal auch der einfachste und natürlichste ist.

Der Schüler soll schreiben, wie er denkt und fühlt, aus sich selbst heraus. Jeder äußerliche Schematismus ist der Tod eines guten Stils. Ordnung des Stoffes, Einteilung und Gliederung der Gedanken, eine bestimmte und zielbewußte Anlage des Ganzen ist allerdings nötig. Aber dazu kann der Schüler auf eine einfache und praktische Weise angeleitet werden, wenn ihm der Lehrer an eigenen Expositionen anschaulich vorführt, wie ein Gedanke folgerichtig aus dem andern hervorgehen, sich an den vorhergehenden anschließen und den nachfolgenden vorbereiten muß. Auch bei der Lektüre gibt es hundertfache Gelegenheit, auf die ordentliche Gedankenverknüpfung hinzuweisen.

Die Hauptsache ist, daß der Schüler lerne, den Grundgedanken (Thema) sofort zu fixieren und alle weiteren Ausführungen so zu behandeln, daß jener durch diese ins Licht gesetzt wird. Der Schüler muß begreifen lernen, daß er z. B. bei Beweisen aus der Geschichte oder aus Ereignissen des täglichen Lebens oder der Natur nur jene Momente heranziehen darf, die zur Sache gehören, und sie so darstellen muß, daß sie wirklich beweiskräftig wirken. Er muß dabei mit einer gewissen Findigkeit und Klarheit in Unterscheidung der gegebenen Verhältnisse zu werke gehen, damit er nicht Wichtiges übersieht, minder Wichtiges hervorkehrt oder gar von der Sache abirrt. Dafür muß aber sein Blick geschärft werden, ehe er selbständig arbeitet. Zu diesem Zwecke soll ihm zunächst eine Anzahl fertiger Musteraufsätze zur Anschauung vorgeführt, ferner soll eine Reihe von Themen besprochen, disponiert und dann zu zusammenhängenden Vorträgen ausgearbeitet werden. Mit bloßen theoretischen Unterweisungen dagegen werden die Schüler

ebensowenig in der Kunst des Aufsatzschreibens gefördert, als mit der bloßen Vorlage fertiger Dispositionen zur weiteren Ausführung, mit denen sie sich oft erst gar nicht zurechtfinden können. Entwürfe von Dispositionen aber unter Leitung des Lehrers sind, namentlich bei Themen, die einen allgemeinen Gedanken enthalten, angezeigt. Denn da sieht der Schüler mit eigenen Augen, wie der Grundgedanke zerlegt und in den einzelnen Teilen der Darstellung erläutert werden muß.

Endlich ist dem Schüler auch hinsichtlich der Anfertigung und Benützung des Konzeptes Anleitung zu geben. Dies dient ja zunächst nur dazu, die leitenden Gesichtspunkte zu entwerfen; bei der Reinschrift aber wird der Wortlaut in manchen Punkten anders gestaltet werden müssen und vielfach der Ergänzung und Erweiterung bedürfen. Auf jeden Fall aber sollen sich die Schüler hüten, das rasch hingeworfene Konzept sorglos einfach abzuschreiben.

Der für den Schüler angemessene Ausdruck ist der einfache und natürliche. Wer weiß, was er sagen will, findet auch die passenden Worte, und dazu braucht er keine besonderen Regeln und theoretischen Kunstgriffe, welche nur seine Gedanken einengen und seiner selbstthätigen Gestaltungskraft Fesseln anlegen:

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor.“ (Goethe.)

Der naturgemäße Weg zum Schreiben aber geht vom Sprechen aus, und diesem geht das Anschauen und Denken voran. Erst dann, wenn der Schüler gelernt hat, über einen Gegenstand in geordnetem Zusammenhange zu reden, soll er gehalten werden, zu schreiben.

Mit Recht tadelt daher L. Hildebrand das jetzige Unterrichtsverfahren, weil es das Hauptgewicht auf das Schreiben verlegt.

Richtig ist es ja, wenn man mit Herder im Schreiben ein Mittel ersieht, den Verstand zu schärfen, die Sprache zu berichtigen, Ideen zu entwickeln, und die Seele in wunderbarer Weise thätig zu machen; und Dr. Kochs Bemerkung: „Im Aufsatze ist es die eigentliche Vollendung und der Abschluß der Denkarbeit. Zum vollen Verständnisse dringt man erst beim Niederschreiben selbst durch. Da geht erst der volle innere Zusammenhang auf —“ ist an sich gewiß treffend. Aber in solcher Allgemeinheit passen diese Behauptungen doch nur auf Arbeiten, bei denen selbständiges, reifes Urteil und gute Beherrschung des sprachlichen Ausdruckes vorausgesetzt wird; bei Schülerarbeiten aber, wie wir sie hier im Auge haben, bei denen es dem Schreiber schon schwer fällt, seine Gedanken überhaupt in Fluß zu bringen und die rechte Form dafür zu finden, hat vor allem die Übung der mündlichen Rede vorbereitend und helfend einzugreifen.

Die geistbildende Kraft der Übung in der Beherrschung des lebendigen Wortes, wie es sich in der zusammenhängenden Rede, also auch des mündlichen Vortrages, äußert, darf nicht unterschätzt

werden. Auch beim freien mündlichen Vortrage wird der Geist zu einer energischen Anspannung seiner Kraft gezwungen, um den Gedankeninhalt zu durchdringen und ihm den treffenden Ausdruck zu verleihen.

Auch schon im Unterrichte bei Frage und Antwort wird der Schüler oft energischer zu raschem Sichbesinnen und zu Präzision des Ausdrucks angehalten, als beim Schreiben, das ein langsameres und umständlicheres Verfahren begünstigt. Jene Schüler aber, die schon beim mündlichen Unterrichte mit Antworten oft gleich bei der Hand sind, wenn sie nur etwas zu sagen haben, ob es paßt oder nicht paßt, lassen sich natürlich beim Schreiben noch mehr gehen. „So kommt es“, sagt Hildebrand, „zu der Unnatur, daß die Schüler gar nicht nach Gedanken, sondern nach Sätzen sich umsehen, gleich ein nachdem oder so etwas auf Papier bringen, ohne über den Inhalt der Periode klar zu sein.“

Daher ist die Übung in der mündlichen Rede nicht bloß ein sehr wirksames Mittel logischer Schulung, sondern auch die geeignetste Vorschule zur schriftlichen Darstellung.

Die natürlichen Quellen, aus welchen dem Schüler der Gedankenstoff zur schriftlichen Darstellung zufließt, sind: 1) die durch unmittelbare, äußere Beobachtung oder durch praktische Erfahrung, 2) die durch ideelle Erfahrung (aus Wort und Schrift) gewonnene Anschauung.

Die Übungen zerfallen demnach: 1) in Beschreibungen und Vergleichungen angeschauter Gegenstände und Erscheinungen aus dem Gebiete der Natur; Schilderungen beobachteter Vorgänge; Mitteilungen von Selbsterlebtem; 2) in Erörterungen über einen durch fremde Mitteilung, namentlich die Lektüre, gebotenen Gedankenstoff.

Auf der unteren Stufe werden Aufsätze noch nicht verfaßt. Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache und stilistische Übungen — Reproduktionen — im Anschlusse an den Lese- und Anschauungsunterricht bilden die Vorschule zum Aufsatze.

Auf der Mittelstufe wird mit Vergleichungen und Beschreibungen begonnen, deren Objekte solche Gegenstände zu bilden haben, welche der unmittelbaren Umgebung oder der ideellen Erfahrung (Lektüre) des Schülers entnommen sind. Daran schließen sich Schilderungen und Abhandlungen, denen überall konkrete Verhältnisse zu grunde gelegt werden sollen, ohne daß aber dabei dem Schüler die Gelegenheit benommen sei, sein Urteil und seine Phantasie zur Geltung zu bringen.

Themen.

IV. und V. Klasse:

1. Beschreibungen: Welche Erscheinungen bietet die Natur im Frühling (Mai) — Sommer (August) — Herbst (Oktober) — Winter?
   Beschreibung eines bestimmten (bekannten) Platzes (Gebäudes) — der Stadt — der Heimat — der Umgebung.
   Welche Erscheinungen bietet die Wiese (die Pflanzenwelt) im Monat Mai (Juni)?
   Warum besuchen wir im Sommer gerne den Wald?
   Wodurch erregen die Vögel unsere Aufmerksamkeit?
2. Vergleichungen: Worin bestehen die Vorzüge des Landlebens vor dem Aufenthalte in der Stadt (oder umgekehrt)?
   In welcher Hinsicht haben Meer und Wüste gewisse Ähnlichkeiten?
   In welchen Beziehungen bieten Frühling und Herbst ähnliche (verschiedene) Erscheinungen?
   Warum sehnen wir uns bei lange dauerndem Winter nach dem Frühling?
   Warum sind Reiche oft nicht beneidenswerter, als Unbemittelte?
3. Schilderungen (Erzählungen mit eingeflochtenen Beschreibungen unter Bezugnahme auf eigene Erlebnisse und Beobachtungen): Unser Maiausflug — der gestrige Spaziergang — die neuliche Überschwemmung in unserer Gegend — die Feuersbrunst am letzten Donnerstag — eine Bergbesteigung in den letzten Ferien — unser Ausflug nach dem benachbarten Schlosse N. — das Gewitter, von dem wir auf dem Heimwege überrascht wurden — meine Wahrnehmungen beim Sonnenaufgang — der gestrige Festzug.
4. Briefe (in Form von Beantwortung einer erhaltenen Zuschrift. Letztere, vom Lehrer verfaßt und vorgelesen, gibt dem Schüler entsprechenden Stoff und bietet ihm zugleich ein Muster für seine Darstellung): A, der zur Zeit (Januar, Mai) mit seinem Vater in Italien weilt, teilt dem Freunde mit, womit er sich beschäftigt, wie es in der Natur aussieht, wie die Witterung ist, warum er sich wieder nach der Heimat sehnt rc., und ersucht denselben um ähnliche d. h. entsprechende Mitteilungen; B antwortet darauf.
   (Weiteren Stoff s. in Millers deutschem Übungsbuche [Pohl, München], Anhang!)

Hieher gehören auch:

5. Eingaben, Gesuche an Behörden (zunächst die Schulvorstandschaft), nachdem der Lehrer den materiellen Teil des Gesuches erläutert und früher Muster solcher Eingaben (hinsichtlich der

äußeren Form) gezeigt hat: A bittet um Urlaub einige Tage vor Schluß des Schuljahres und begründet seine Bitte unter Vorlage von Zeugnissen.

Bemerkung: Nacherzählungen, Inhaltsangaben, Dispositionen gehören zu den stilistischen Übungen, wovon oben die Rede war.

VI. und VII. Klasse.

1. Beschreibung eines zur Anschauung vorgelegten Bildes, das einen dem Schüler aus der Lektüre bekannten Vorgang enthält: Die Sendlinger Bauernschlacht; der sächsische Prinzenraub; die Schlacht bei Kesselsdorf; die Flucht nach Ägypten.

(An Materialien fehlt es bei der einer jeden Studienanstalt zur Verfügung stehenden reichen Anzahl von Anschauungsmitteln (Bilderatlanten, Wandtafeln) sicherlich nicht.)

2. Beschreibung und Schilderung von Örtlichkeiten und Scenen, nach den Andeutungen der Lektüre entworfen: Das Grab im Busento — der Kampf des Königssohnes mit dem Riesen (der blinde König, von Uhland) — die Übergabe der „drei Könige" zu Heimsen — das Anwesen des Vaters Hermanns (Hermann und Dorothea, von Göthe) — Mutter und Sohn (Scene aus Hermann und Dorothea, Euterpe) — Ithaka — die Insel der Kirke — die Mündung des Tiber (nach Vergil Aen. VII).

3. Historische Charakteristiken, in welchen die Eigenschaften von Personen nach ihren Handlungen und Worten dargestellt werden.

   Themen: Aus Hermann und Dorothea, Wilhelm Tell, Körners Zriny, Herders Cid, den epischen Gedichten Schillers, Uhlands ꝛc.; ferner aus Homer, Livius ꝛc.

4. Mitteilungen und Abhandlungen, zu denen der Schüler den Stoff im allgemeinen aus der Lektüre oder der Geschichte schöpft, denselben aber von einem (durch das Thema) bestimmten Gesichtspunkte aus zu behandeln hat. Zu solchen Bearbeitungen hat sich derselbe durch aufmerksame Lektüre und Vertiefung in den Inhalt und Zusammenhang des Gelesenen vorzubereiten. Er muß dabei darauf achtgeben, das für den vorliegenden Zweck Passende herauszufinden, das Nebensächliche unterzuordnen ꝛc. Diese Aufgaben haben auch einen eminent praktischen Zweck, insoferne der Schwerpunkt in den schriftlichen Arbeiten des späteren beruflichen Lebens der Schüler meistens in der selbständigen Verarbeitung eines gewissen vorliegenden Gedankenmaterials gelegen ist:

   Durch welche Eigenschaften gewinnt der Vater (die Mutter) Hermanns unsere Achtung und Anerkennung?

Wodurch bewährt sich Telemach als würdiger Sohn des Odysseus?

Der Leibarzt Alexanders richtet nach der Genesung des Königs ein Schreiben an Parmenio, um gegen dessen Verdacht Verwahrung einzulegen.

Schilderung des Begräbnisses Alarichs nach dem Berichte eines damals anwesenden Goten.

Anklage des Indutiomarus im Sinne eines römischen Berichterstatters;

Verteidigung desselben vom Standpunkte eines Galliers aus.

Warum mußte Alcibiades für ein Feind des Vaterlandes gehalten werden?

Welche Erscheinungen sprechen dafür, daß Alcibiades kein Feind des Vaterlandes war?

Warum konnten die Perser trotz ihrer Uebermacht über die Griechen nicht obsiegen?

In welchen Beziehungen kann das römische Volk in der älteren Zeit der Republik anderen Völkern zum Vorbilde dienen?

Warum erregen die Athener vor allen andern griechischen Völkerstämmen am meisten unsere Bewunderung?

Durch welche Handlungen zeigten die Römer in den Kriegen mit Hannibal und Pyrrhus eine wahrhaft großartige Gesinnung?

Welche Umstände führten den Untergang des römischen Reiches herbei?

Warum hat Karl (Otto) der Große seinen Beinamen von der Geschichte mit Recht erhalten?

Wodurch hat sich Friedrich Barbarossa ein Anrecht auf besonderes Interesse von unserer Seite erworben?

Welches Bild von des deutschen Volkes Schmach und Not zu den Zeiten des dreißigjährigen Krieges gewinnen wir aus „Wallensteins Lager“ von Schiller?

Welche Gegensätze zeichnet der Dichter des Tell in Attinghausen und Rudenz und wie finden dieselben ihre Versöhnung?

Wie erscheint das Verhältnis der Götter zu den Menschen nach Schillers Gedicht „Das Eleusinische Fest“?

Hat Tell ein Recht zu sagen: „Der Starke ist am mächtigsten allein“?

Fortuna, quos uni sibi credere coëgit, magna ex parte avidos gloriae magis, quam capaces facit. Die Wahrheit dieses Satzes (Curtius IV, 7, 29) ist aus der Geschichte Alexanders und Wallensteins nachzuweisen.

5. Allgemeine Themen, Sentenzen, Sprichwörter im Anschlusse und mit Bezug auf die Lektüre. Abstrakte Themen mit den

Subjekten „man“ oder „wer“ ohne Beziehung auf konkrete Verhältnisse bieten den Schülern — wenigstens anfangs — zu große Schwierigkeit; sie erfordern genaue Zerlegung und feine Unterscheidung von Begriffen, die reichere Erfahrung und sichereres Urteil voraussetzen, als es dieser Altersstufe eigen ist. Dagegen empfehlen sich solche Themen zu mündlichen Besprechungen und darauf erfolgenden Entwürfen von Dispositionen unter Leitung des Lehrers, während die Ausführung derselben ihre geeignetste Verwertung bei mündlichen Vortragsübungen finden könnte.

Geeignete Themen enthalten besonders Schillers epische und lyrische Gedichte und „Wilhelm Tell“, Göthes Hermann und Dorothea, sowie die historischen Schriftsteller (bes. Livius und Curtius) und Homer, Vergil, Ovid.

Beispiele: Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt. (Schiller, W. T.)

Ein furchtbar wütend Schrecknis ist der Krieg; die Herde schlägt er und den Hirten. (Derselbe.)

Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke. (Göthe, Hermann und Dorothea, Thalia.)

Nihil potest esse diuturnum, cui non subest ratio. (Curtius, IV, 14.)

Breves et mutabiles vices rerum sunt et fortuna nunquam simpliciter indulget. (ibid.)

Die gewöhnlichsten Fehler in den Schülerarbeiten sind (außer Orthographie-, Form- und Interpunktionsfehlern):

1. Unrichtige Wortfolge;
2. fehlerhafter Gebrauch der Tempora, namentlich plötzlicher Wechsel derselben ohne Grund;
3. falsche Ausdrucksweisen infolge mangelhafter Anschauung oder Abweichung von dem vorher gebrauchten Bilde;
4. ordinäre Ausdrucksweisen, vulgäre Redensarten, oder pathetischer Ton bei einfacher Sache;
5. fehlerhafter Gebrauch gewisser Konjunktionen, wie: daß, und, um;
6. logische Sprünge infolge Auslassung von (verbindenden) Zwischengedanken;
7. Zusammendrängung von Gedanken, die sich auf verschiedene Zeiten und Verhältnisse beziehen, in einen und denselben Satz (namentlich mit „und“);

8. Verwechselung von Haupt- und Nebengedanken (Haupt- und Nebensätzen).

Bezüglich der Auffassung und Durchführung des Themas lassen sich folgende vier Hauptgruppen unterscheiden:

I. Die Auffassung ist klar und bestimmt; der leitende Gedanke wird nicht aus dem Auge gelassen.

II. Die Auffassung ist in der Hauptsache gut, der logische Zusammenhang ist im ganzen festgehalten.

Der Stil ist entweder lebhaft, teilweise schwungvoll, oder einfach und nüchtern, je nachdem die Phantasie oder die verstandesmäßige Auffassung vorwaltet. „Der Stil des Cholerischen ist kurz, abgebrochen, aber tief; der des Sanguinischen wiederholend und weitläufig, blühend und heiter.“ (Carus, psychol. Skizzen.)

III. Die Auffassung ist oberflächlich; der Hauptpunkt wird nicht immer festgehalten; die Ausführung verliert sich gerne in Nebenumständen, oft in Kleinlichkeiten. Die einzelnen Teile derselben stehen hinsichtlich des Umfanges nicht in richtigem Verhältnisse.

IV. Die Auffassung ist mangelhaft oder verkehrt, daher die Darstellung unklar, der Inhalt armselig.

Bei der Censur sind Vorzüge und Mängel hinsichtlich der Auffassung und Durchführung des Hauptgedankens, des Stiles und der formellen Darstellung (Grammatik, Interpunktion und Orthographie) zu würdigen und gegenseitig abzuwägen. Nur da, wo erstere fehlen oder letztere bedeutend überwiegen, soll die Aufgabe für ungenügend erklärt werden! — Nie aber wird der Lehrer eine vollkommen richtige und gerechte Censur stellen können, wenn er die Aufgabe nicht vorher selbst bearbeitet und sich mit den Schwierigkeiten derselben selbst vertraut gemacht hat.

Sogenannte Klausurarbeiten, für welche den Schülern verhältnismäßig kurze Zeit zur Anfertigung gegeben ist, sind billiger Weise nicht so strenge zu beurteilen, wie häusliche Arbeiten; sie dürfen eigentlich nur als Entwürfe, Konzepte, betrachtet werden, die einer späteren Überarbeitung bedürfen.

Bei der Kritik hüte sich der Lehrer vor spöttischen Bemerkungen oder einer gänzlichen Verurteilung der geistigen Fähigkeiten des Schülers! Der Leichtsinnige und Flatterhafte mag getadelt werden; der Unbeholfene aber, der mit Fleiß und gutem Willen sein Möglichstes aufgeboten hat, bedarf der Belehrung und Aufmunterung.

Bei der Rückgabe der Aufsätze sollen die bemerkenswertesten Verstöße hervorgehoben werden; dann erfolge die Vorlesung (oder der mündliche Vortrag) eines Musteraufsatzes!

Schlußwort.

Daß der deutsche Unterricht eine hervorragende Stelle im Erziehungsplane unserer Gymnasien einnimmt, ist leicht ersichtlich, wenn man den Nutzen betrachtet, den er sowohl in praktischer, als auch in ideeller Hinsicht dem Schüler bietet. Die Sicherheit und Fertigkeit im Gebrauche der Muttersprache nimmt er als wertvollen Gewinn unmittelbar ins Leben hinaus, wo sie ihm in vielen Fällen trefflich zu statten kommt. Belesenheit, Sinn und Interesse für die Produkte der vaterländischen Literatur fördern seine allgemeine Bildung und verschaffen ihm manch edlen Genuß nach den anstrengenden Mühen beruflicher Thätigkeit. Durch die Anforderungen des Unterrichtes selbst aber wird sein Geist auf die verschiedenste Weise angeregt und gebildet. Der Anschauungsunterricht entwickelt seine Beobachtungsgabe; die Grammatik, die es mit der Sprache, dem Mittel des Denkens und der Darstellung des Gedankens zu thun hat, fördert die Klarheit seines Denkens; „Geist und Gemüt erweitern sich beim Gebrauche der Gabe der Mitteilung des Gedankens“ (v. Wessenberg); die Übung des Lesens und die Lektüre spannt seine Aufmerksamkeit, erweitert seinen geistigen Gesichtskreis und bildet Phantasie und Geschmack; die Übungen des mündlichen Gedankenausdruckes fördern die Raschheit in der Auffassung, Übersicht und Beherrschung des Gedankenmaterials; Memorierübungen bilden das Gedächtnis und stärken die Willenskraft; dient die Orthographielehre nach ihrem Ziele zunächst einem praktischen Zwecke, so kann der Schüler diesen doch nur durch strenge Aufmerksamkeit auf die Gesetze derselben erreichen; die Pflege des Stiles verlangt Sorgfalt, Fleiß, Ordnung; der „Aufsatz“ endlich erstrebt die Entwickelung der Fähigkeit selbständiger Auffassung und logischen Denkens. Jede Seite des Geistes findet Anregung und Pflege und das Ziel wird nur bei treuer Hingabe an die Forderungen des Unterrichtes erreicht.

Aber — könnte jemand sagen — Anschauungsunterricht, Grammatik, Lektüre, mündliche Vorträge, Orthographie, Stil, Aufsatz —

welch vielseitige Anforderungen an die Thätigkeit des Lehrers und Schülers! Läßt sich dieses alles in den wenigen Unterrichtsstunden, die dem Deutschen zugewiesen sind, erledigen? Ist nicht eine Vermehrung derselben geboten?

Wir vermögen diese Frage nicht unbedingt zu bejahen. Denn abgesehen davon, daß es sich hier nicht um getrennte Unterrichtsdisziplinen handelt, sondern um ineinandergreifende — Vortrag, Stil, Grammatik, Orthographie kann z. B. in jeder Lehrunterrichtsstunde geeignete Berücksichtigung finden —, muß es gleich von vorneherein ausgesprochen werden, daß bei keinem Unterrichte so viele Zeit unnütz verbraucht werden kann, als beim deutschen. Wenn derselbe nicht lebhaft und fortwährend anregend erteilt wird, erreicht er seinen Zweck nur unvollkommen. Dies ist aber gewiß der Fall, wenn zu viel dociert und oft selbst die Grammatik noch durch Zusätze erweitert wird; wenn ein Lehrstoff, bei dem die mündliche Unterweisung und Übung dem Lehrzwecke vollkommen entspricht, wir meinen die Satzlehre, vorzugsweise durch schriftliche Arbeiten erledigt werden soll; wenn zu wenig gelesen, wenig mündlich vorgetragen, der Stilbildung zu wenig Rücksicht getragen wird und dabei zu frühe Anforderungen im Aufsatzschreiben gestellt werden. Einem solchen Unterrichtsbetriebe zu gunsten möchten wir keine Stundenvermehrung wünschen. Bei der bisherigen Stundenzahl läßt sich immerhin etwas leisten, wenn man die Zeit gehörig ausnützt und praktisch zu werke geht. Dann muß man jedoch mehr, als gewöhnlich geschieht, auch schon von den unteren Klassen an die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellen, um daran das Sprachgefühl der Schüler zu bilden, ihren geistigen Gesichtskreis zu erweitern und den idealen Sinn der Jugend zu fördern; aus ihr muß der Schüler die Gedanken für den Aufsatz schöpfen. Das besonders zu behandelnde, auf das Notwendigste zu beschränkende Material der Grammatik aber und der orthographische Lehrstoff sind in besonderen Unterrichtsstunden, gleich von vorneherein auf bestimmte Zeiten verteilt, zu erledigen.

Geht so ein frischer Zug durch diesen Unterricht, so wird jede Lehrstunde Anregung und Belehrung in Fülle bieten und dann kann auch in der bisher dafür aufgewendeten Zeit genug geleistet werden — genug allerdings insoferne, als man nach den landläufigen Ansichten über die Aufgabe dieses Unterrichtes nur so viel erreichen will, daß der Schüler beim Abgange vom Gymnasium im stande ist, einen erträglichen Aufsatz zu schreiben und sich über eine allgemeine Kenntnis der Literaturgeschichte auszuweisen. Aber freilich, das sollte eigentlich nur ein Teil seiner Aufgabe sein; nicht einmal der wichtigste! Denn mindestens ebenso wichtig erscheint die Ausbildung der Gewandtheit im mündlichen Vortrage — ein Gegenstand, der viel Zeit und Mühe beansprucht; und die Erweckung eines tiefergehenden Interesses für die Erzeugnisse der vaterländischen Literatur auf Grund einer viel

umfassenderen Lektüre, deren erfolgreiche Leitung wiederum mehr Zeit erfordert, als bisher für diesen Unterricht zur Verfügung steht. Würde dafür ein Mehr an Zeit für den deutschen Unterricht verwendet werden, so würden wir allerdings einer Vermehrung der Unterrichtsstunden aus vollem Herzen das Wort reden.

In den unteren Klassen sollte der Schwerpunkt des Unterrichtes auf die Form, nämlich die Orthographie, Interpunktion und den sprachlichen Ausdruck, gerichtet sein; während er in den oberen Klassen (von der sechsten Klasse an) auf reichliche Aufnahme und selbständige Verarbeitung des geistigen Bildungsstoffes hinarbeiten soll.

Dann wird auch das „Deutsche" einen wahrhaft bildenden Wert haben und sich den ihm gebührenden Anteil an der humanistischen Bildung der studierenden Jugend sichern.

Berichtigungen.

Infolge Übersehens bei der Revision ist der, eine Wiederholung enthaltende Passus, Seite 42 Zeile 4—9 v. o. (Manche—Gelegenheit), stehen geblieben, demnach zu streichen.

Seite 59 Zeile 6 v. o. ist der Satz ausgefallen: Manche Themen eignen sich überhaupt nur in engerer Fassung.

Seite	19	Zeile	7 v. u.	lies:	Mittelstufe,	statt Mittelstufen.
„	25	„	13 v. o.	„	Programm,	„ Programme.
„	27	„	2 v. u.	„	Lesestunde,	„ Lehrstunde.
„	34	„	3 v. u.	„	solchen,	„ solcher.
„	37	„	6 v. u.	„	„zu" ist zu streichen.	
„	42	„	2 v. u.	„	Kerner statt Körner.	
„	43	„	11 v. o.	„	Frau Hitt, von Ebert, statt: der reichste Fürst, von Kerner.	
„	58	„	13 v. u.	fehlt	„legt".	
„	35 und 67			lies:	Goethe,	statt Göthe.

Druck von F. X. Seitz in München.

Nr. 67!

1-16

26-28

37-42½